THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par **Université Paul Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale **ED 58**
Et de l'unité de recherche **LIRDEF**

Spécialité : **Sciences de l'Éducation et de la Formation**

Présentée par **Capucine Huet**

Apprendre à argumenter *via* le débat numérique sur des questions socio-scientifiques : un espace de médiations à fonction transitionnelle pour des adolescents accueillis en ITEP ayant des troubles du comportement. *Vers une didactique inclusive ?*

Soutenue le 9 novembre 2022 **devant le jury composé de**

Mme Sylvie CANAT-FAURE, Professeure des Universités, Université Paul Valéry Montpellier 3	Co-directrice de thèse
M. Manuel BÄCHTOLD, Maître de conférence HDR, Université de Montpellier	Co-directeur de thèse
Mme Greta PELGRIMS, Professeure, Université de Genève	Rapporteure
M. Jean-Luc RINAUDO, Professeur des Universités, Université de Rouen	Rapporteur
Mme Laurence THOUROUDE, Maîtresse de conférence, Université de Rouen	Examinatrice
M. Michael BAKER, Directeur de recherche, CNRS-Télécom Paris	Président du jury

Ce travail de thèse a été mené sous Contrat doctoral du LIRDEF – Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation.



Le laboratoire est en cotutelle entre les universités de Montpellier : l'Université Paul Valéry Montpellier 3, qui m'a accueillie en tant qu'étudiante en doctorat, et l'Université de Montpellier, qui a financé mon contrat.





Résumé

L'enjeu de cette thèse est d'étudier les conditions auxquelles l'enseignement de l'argumentation soutenu par l'outil numérique peut engager des jeunes ayant des troubles du comportement dans une mobilisation de leurs compétences affectives et cognitives et faciliter de nouvelles voies d'apprentissage. Par une approche hybride, mêlant la didactique et la clinique d'orientation psychanalytique, nous proposons d'élaborer un dispositif clinico-didactique, centré sur l'utilisation de la plateforme AREN (ARgumentation Et Numérique). En effet, l'argumentation est devenue un élément central et transversal des programmes du primaire et du secondaire car elle est à la fois une compétence pensée comme un prérequis à l'entrée dans la citoyenneté active et un moyen didactique efficace pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Comment développer les compétences argumentatives chez des adolescents accueillis en ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique) ayant des troubles du comportement ? Quels avantages recouvrent l'apprentissage de l'argumentation chez ce public ? Afin d'apporter des éléments de réponse, une expérimentation de deux ans a été menée auprès d'un groupe de huit jeunes scolarisés en Unité d'Enseignement Externalisée. Cette expérimentation est composée de plusieurs séquences didactiques elles-mêmes divisées en trois étapes : des séances de préparation des textes supports au débat pour travailler les contenus ; des séances de débat numérique pour pratiquer l'argumentation et co-construire des connaissances ; et des entretiens individuels à visée réflexive. Le corpus de données est constitué de mes observations écrites après les rencontres, des productions argumentatives des élèves, des enregistrements filmiques de chaque séance et des enregistrements audio de chaque entretien. Pour analyser ces données, il s'agit de réinvestir des théories didactiques portant notamment sur les préoccupations et les postures professionnelles, l'argumentation comme moyen de tissage entre soi, les autres et les savoirs, et deux médiations particulières, les Questions Socio-scientifiques et le débat numérique, pour apprendre à argumenter. Je propose d'étayer ces théories par les apports de la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'Éducation notamment grâce aux concepts de *holding* didactique et d'espace transitionnel afin d'élaborer un cadre didactique adapté et inclusif. Les résultats permettent d'identifier certains éléments du dispositif clinico-didactique qui façonnent un espace de médiations à fonction transitionnelle : parmi eux les gestes tissant l'atmosphère de la classe, les éléments de pilotage dévolus à la plateforme numérique, le dialogue argumentatif médié par le numérique qui permet de différer le temps de réponse et de déplier la pensée.

Mots-clés :

Argumentation ; troubles du comportement ; espace transitionnel ; médiations numériques.

Title

Learning to argue with computer-mediated debates on Socio Scientific Questions: a transitional space for teenagers with behavior disorders. Towards inclusive education?

Abstract

The aim of this thesis is to study the conditions under which teaching to argue on Socio Scientific Issues (SSI) with computer-mediated debates can foster affective and cognitive commitment towards new learning path for teenagers with behavior disorders. In order to identify these conditions, I chose a hybrid approach combining argumentation education and psychoanalysis for educational situations. Thereby, we design educational proposition centered on practicing computer-mediated debates. Indeed, argumentation is at the same time an educational goal to develop citizenship and an educational mean to acquire knowledge. How to develop those skills with teenagers with behavior disorders? What benefits these students can obtain from learning to argue? In order to provide some answers, we undertook a two year-long experiment in a specialized class composed of eight students and two to three professionals of specialized education. Teaching sequences we implemented in the classroom are made of different phases: preparing a text with students to study the complexity of an SSI which will be debated; debating on the digital platform; individual interviews aiming to foster reflexive processes. Thus, different types of data are collected: my written observations about the sessions, students' argumentative productions, videos of every session and recordings of interviews. Our analysis reveals some aspects of the educational intervention considered efficient on a cognitive level and on an affective one which allows us to consider this argumentative experience as transitional. In other words, students learn not only knowledge on which they debate, but also skills to argue about that knowledge. Above and beyond this, it helps them to explore new relations to knowledge and to others so as to redefine their own relations to the environment, on a psychological level.

Keywords:

Argumentation; behavioral disorders; transitional space; digital mediation tools.

« On ne saurait penser à tout. » Cet énoncé banal survient sous ma plume à l'instant même, me mettant en garde contre l'orgueil de savoir, la vanité d'écrire, les tentations du divertissement. Les pensées sont en expansion illimitée comme l'univers des étoiles. Le bord où elles s'arrêteraient et s'effondreraient dans le vide absolu est impensable et cependant toujours esquissé à l'horizon. Des pensées çà et là naissent, brillent, s'attirent, s'équilibrent, explosent, se morcellent, s'agglutinent. Le penser les contient, les transforme, leur donne formes ou mots. Ce n'est pas à ces pensées innombrables, protéiformes, fluctuantes, que je m'intéresserai. C'est du penser au travail que ce livre traitera ». (Anzieu, [1994] 2013, p. 3).

L'auteur poursuit ainsi un peu plus loin :

« De même que le moi face aux événements qui le frustrent se clive en un moi-réalité et un moi-plaisir, de même – à mon sens - le moi-réalité se clive en un moi rationnel et un moi empirique marqué par la déception, le scepticisme, autrement dit un moi-grandeur et un moi-misère (toujours selon Pascal). Penser oscille entre l'exercice de la raison sur le modèle géométrique et le consentement à l'écart, aux scissions, aux ratés, à la critique, à l'incertitude, à l'inconscient, à l'interminable, qui relèvent de l'esprit de finesse. » (Anzieu, [1994] 2013, p. 5).

Remerciements

Je dédie ce travail aux jeunes de l'ITEP à qui je partage toutes mes meilleures pensées, en espérant que les leurs trouveront toujours des espaces pour émerger et se déployer.

Ainsi qu'à ma fille que je vois évoluer chaque jour dans l'élaboration de ses propres pensées. Ce travail de thèse est un peu comme une deuxième grossesse, qui a commencé avant la première mais se termine après. Un travail envahissant, qui a pris parfois beaucoup de place, comme une sorte d'arrière-plan, toujours un peu là. Mais la thèse est temporaire et le manuscrit clôturé. Et sois en sûre, Mahault mon bébé, c'est toi mon arrière-plan qui me tire vers l'avenir, permanent et continu, avant même la grossesse, avant la thèse, pendant, après et pour toujours.

Je remercie Etienne avant tout et plus que tout, pour sa patience et son amour proches de l'inconditionnel. Ta constance diffère mes urgences, ta force me grandit.

Je remercie Sylvie et Manuel pour votre accompagnement hors-norme, juste et empathique, la confiance que vous m'avez accordée et vos regards toujours encourageants. C'est la croisée de vos approches qui portent l'essence d'une culture inclusive.

Merci à Louna et Mona, ma sœur et ma cousine, pour leur soutien et leur capacité sans faille à m'écouter râler mes angoisses. Merci à mes collègues, mentors et ami.e.s Kevin, Gwen, Maëlle et Marie, Hyeonghyeong, Florence et Manuela pour nos discussions scientifiques et nos conversations ordinaires, si nécessaires, qui ont construit la vie doctorante quotidienne du laboratoire. Merci aux copines et aux copains, toujours plus éparpillé.e.s aux quatre coins de la France et du monde mais toujours si proches et qui tissent au quotidien, l'espoir, le politique, l'engagement, le rire et la philosophie d'un monde qui, grâce à vous, est tout de même très beau. Merci aux enseignants-chercheurs qui m'ont épaulée – Godefroy, Valérie T., Valérie M. et David. Merci à Gorana pour le travail thérapeutique psychanalytique qui a jalonné ce travail de thèse et qui a constitué un espace psychique suffisamment sécurisé et sécurisant pour créer un intermédiaire salvateur entre ma vie psychique intérieure et la réalité extérieure. Et grâce à qui je peux maintenant remercier mes parents, de manière peut-être encore un peu maladroite ou simplement limite, pour leur manière de m'avoir montré la vie, toujours un peu étrange, parfois très inquiétante, mais qui a toujours incité au questionnement, à la problématisation et à la prise en compte de la complexité.

Note de présentation

Les normes bibliographiques sont établies d'après l'adaptation française de la 7ème édition du Publication Manual of American Psychological Association (APA) éditée en 2019, proposée par Debret (2020). Des exceptions ont été faites pour les références à Freud, Bion, Bowlby et Winnicott pour lesquelles l'année citée entre parenthèse est celle de la première publication de l'ouvrage concerné, par souci de clarté chronologique dans le déroulé du propos de cette thèse.

Les propos cités sont mis « entre guillemets » et référencés.
Les passages *en italique* indiquent, outre les mots empruntés à une autre langue qui ont été introjectés dans la nôtre, des mots ou expressions que je me permets d'utiliser sans citer car ils ont fait l'objet d'une certaine appropriation personnelle et/ou plus universelle.
Les propos **en gras** indiquent l'emphase que je souhaite leur accorder.

Table des sigles et abréviations

CDAPH : Commission Départementale de l'Autonomie des Personnes Handicapées
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique
UEE : Unité d'Enseignement Externalisée (également appelée la classe externalisée)
ESSMS : Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux
APP : Analyse de la Pratique Professionnelle

Code des extraits issus des données

« *Transcription d'entretien et transcription de séance » en Times, 12, italique, interligne 1,15.*

Extrait du Journal exploratoire, en Arial 11.

Extrait des productions argumentatives sur la plateforme AREN, en Calibri, 12.

Table des matières

Introduction *14*

1ère partie – Les ancrages théoriques *21*

Chapitre I – Le sujet d'un point de vue de l'affect et des troubles **22**

1. Éléments de contextualisation 23

1.1. Le lieu d'où je parle 23

1.2. Les sujets dont je parle 27

1.2.1. Comportements et troubles du comportement 28

1.2.2. Accueil et accompagnement en ITEP 32

1.3. La démarche que j'entreprends 37

1.3.1. Une approche psychodynamique 38

1.3.2. L'approche clinique d'inspiration psychanalytique 40

2. Ancrage épistémologique : de la clinique analytique à la clinique pédagogique 43

2.1. L'éclosion à la vie psychique : l'origine pulsionnelle 44

2.2. De l'originaire au secondaire : du mouvement, une dynamique, des processus 49

2.2.1. Développement psychique 50

2.2.2. Refoulement originaire 51

2.2.3. Refoulement secondaire 53

2.3. Fixations originaires et défenses archaïques 57

2.3.1. Réinsuffler de la transitionnalité 60

2.3.2. Pour se sublimer par la culture, les savoirs, les autres 63

Synthèse et problématisation **65**

Chapitre II – Entre clinique et didactique : une approche intermédiaire **67**

1. Penser et panser l'espace psychique de la classe 68

1.1. Un travail de l'entre-deux 68

1.2. Pour opérer un *holding* didactique 71

2. Incarner des postures didactiques de l'entre-deux 78

2.1. Des attitudes enseignantes 78

2.2. Aux gestes d'étayage 80

2.2.1. Le modèle du multiagenda 81

2.2.2. Les postures d'étayage 83

Hypothèses **90**

Chapitre III – L'argumentation comme espace didactique transitionnel **91**

1. L'argumentation comme espace de médiation 92

1.1. D'un besoin de médiation de la pensée 92

1.2. Pour enrayer les empêchements de penser 94
1.3. Vers la théorie de l'argumentissage de Baker et Schwarz 99
2. Le potentiel transitionnel des caractéristiques argumentatives 103
2.1. La justification 103
2.2. Les autres 109
2.3. Le questionnement 112
3. Des outils de médiation pour investir l'espace argumentatif 113
3.1.1. Les QSS comme médiation vers les savoirs 113
3.1.1. Le débat numérique comme médiation entre pairs 116

Synthèse 120

Questions de recherche 121

2ème partie – La démarche méthodologique 125

Chapitre IV – Le dispositif clinico-didactique et les données recueillies 126

1. Le projet AREN et sa plateforme éponyme 127
1.1. Les enjeux du projet AREN 127
1.2. Le fonctionnement de la plateforme AREN 129
1.3. Les apports et les limites de la plateforme AREN 132
2. L'élaboration du dispositif clinico-didactique 134
2.1. Visée 134
2.2. Vigilance 135
2.3. Période 0 : une étude exploratoire pour penser le dispositif 137
2.3.1. L'activité Journal de Presse pour s'immiscer dans l'espace des jeunes 137
2.3.2. Le protocole de l'étude exploratoire 139
2.4. Les éléments centraux retenus pour l'élaboration du dispositif 141
3. La mise en œuvre du dispositif clinico-didactique 145
3.1. Les phases des séquences didactiques 145
3.2. Période 1 : expérimentation de 1e année au sein de l'UEE 147
3.2.1. Le protocole de 1e année 148
3.3. Période 2 : expérimentation de 2e année délocalisée au sein de l'Université 150
3.3.1. Le protocole de 2e année 150
4. Le recueil, la sélection et les modalités d'analyse des données 153
4.1. Les entretiens semi-directifs : écoute et prise en compte de la parole des jeunes 157
4.1.1. Entretien A1 -E1 159
4.1.2. Entretien A1 -E2 161
4.1.3. Entretien A1 -E3 163
4.2. Le journal exploratoire : un support d'analyse élémentaire 165

4.3. Grille d'analyse de l'argumentation 166
4.3.1. Sélectionner 167
4.3.2. Reformuler 168
4.3.3. Se positionner 168
4.3.4. Argumenter 170
4.3.5. Utilisation et limites de la grille 170
4.4. Codage des interactions : appréhender les postures d'étayage 171

Transition 174

3ème partie – Les résultats et leur discussion 177

Chapitre V – Écoute et interprétation du discours des jeunes sur leur expérience 178

1. Rapport à l'apprentissage 180
2. Rapport à l'argumentation 185
3. Rapport au débat (et au) numérique 189

Synthèse 201

Chapitre VI – Observation et ressenti de l'espace psychique de la classe (1ère année) 203

1. Atmosphère de classe : trois grandes périodes se distinguent 204
1.1. Première période (séances 1 à 4) 208
1.1.1. Éléments d'atmosphère des débats 1 et 2 208
1.1.2. Arborescence des débats 1 et 2 211
1.2. Deuxième période (séances 5 à 10) 214
1.2.1. Éléments d'atmosphère des débats 3 et 4 214
1.2.2. Arborescence des débats 3 et 4 218
1.2.3. Éléments d'atmosphère du débat 5 219
1.2.4. Arborescence du débat 5 221
1.3. Troisième période (séances 11 à 14) 224
1.3.1. Éléments d'atmosphère des débats 6 et 7 224
1.3.2. Arborescence du débat 6 225
1.3.3. Éléments d'atmosphère et arborescence du débat 7 227
2. Pilotage des séances : des éléments spatio-temporels qui contiennent 231

Synthèse 236

Chapitre VII – L'évolution des compétences argumentatives (entre 1ère et 2ème année) 237

1. Évolution de l'arborescence des échanges 238
1.1. Nouvelles conditions des débats de deuxième année 238
1.2. Arborescence des débats de deuxième année 240
1.3. Productions argumentatives 244

2. Évolution dans le positionnement et la justification 249
2.1. Se positionner par rapport à un autre, en accord avec soi, vis-à-vis d'une thèse 251
2.2. Reformuler pour penser 257
2.3. Se justifier 259
2.3.1. Mouvements argumentatifs, références convoquées et connecteurs 260
2.3.2. Justifications 262
2.3.3. Utilisation de connecteurs logiques et des références convoquées 263

Synthèse 266

Chapitre VIII – Le besoin d'étayage des jeunes : vers une posture professionnelle de l'entre-deux ? 268

1. Interactions lors de la pratique argumentative en première année 269
2. Interactions lors de la pratique argumentative en deuxième année 274
3. Gestes d'étayage lors du premier débat de deuxième année 280

Synthèse 288

Conclusion générale 291

Références Bibliographiques 300

Introduction

> « L'élève est une personne, un sujet social, un sujet scolaire en développement. L'entrelacs des dimensions sociales, cognitives, émotionnelles, culturelles est en œuvre dans toute activité de pensée en classe et dans la vie. » (Bucheton, 2019, p. 106).

Ce travail de recherche s'ancre dans la rencontre avec huit adolescents accueillis en ITEP et les adultes qui les accompagnent. Ces jeunes ont des difficultés psychologiques qui s'illustrent notamment par des troubles du comportement. Nous parlerons aussi dans ce manuscrit de comportements troublants pour insister sur le fait que ces comportements nous troublent, nous bousculent parfois, nous interrogent je l'espère. Et c'est bien là, leur fonction première, ils viennent nous avertir et nous montrer ce qui est limite et vulnérable.

Ces jeunes sont au cœur des changements possibles de notre société, ils sont en première ligne pour penser le futur, ils constituent ce que l'on entend par société inclusive ou école inclusive, c'est eux qui expérimentent au quotidien ce que nos politiques sociales et donc scolaires tentent de mettre en œuvre. Ils sont l'école de demain, capable de prendre en compte les singularités, de respecter la diversité des profils d'enfants qu'elle accueille pour laisser la place à l'émergence de leurs potentiels à être élèves, apprenants. Ils sont le point de rencontre entre deux milieux institutionnels, l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire, dite nationale, qui tentent d'envisager un travail ensemble accueillant l'apprenant et l'enseignant sous de nouveaux visages et au sein d'un paysage incertain, mouvant, instable. Un espace-temps, un ici et maintenant qui remet en question toutes nos évidences, toutes nos certitudes. Il me semble alors que la seule manière de ne pas en faire le lieu-espace de la mort, du néant, du chaos est de le considérer comme une ouverture possible à la mêlée des théories, des connaissances et des pratiques afin d'envisager une structuration possible dans l'in-structuré, dans le déstructuré, et panser l'impensé. Ce jeune de douze ans qui ne supporte pas de voir sa propre écriture, d'affronter sa propre trace, est l'impensé : il est impensé par la société qui le met de côté et le cache, et il est empêché de penser car rien ne lui permet d'accorder du sens à ce monde scindé entre institutions scolaires et sociales, entre parents et accompagnants, entre affects et cognition. Nous lui imposons la non-pensée tout en lui signifiant qu'il devrait penser. C'est une injonction paradoxale structurelle ancrée profondément dans nos institutions politiques délimitées de

manières disciplinaires et fabriquant la scission, la frontière, l'exclusion. Ils sont une chance de penser autrement cette école qui s'essouffle, qui se déserte, qui ne sécurise pas assez ni les adultes ni les enfants et adolescents qui la composent et qui, de manière inévitable, va devoir se (ré)inventer.

Depuis 2005, les ITEP ont été réformés et sont animés de plus en plus par un fonctionnement sous forme de dispositif qui permet d'envisager les liens au sein de l'ITEP et vers l'extérieur de l'institution, notamment vers l'école, de manière plus appropriée à la société dans laquelle nous vivons. Cependant, l'école, miroir, réflexion et lieu de cristallisation des obstacles engendrés par les relations scolaires est souvent un espace auquel il est très difficile de se confronter pour les jeunes accueillis en ITEP, et de manière exacerbée en période adolescente.

Nous travaillons ici dans le cadre d'une Unité d'Enseignement Externalisée au sein d'un collège ordinaire dont l'objectif principal est de créer du lien entre soin et culture, entre construction affective et construction cognitive. C'est un espace propice à la mêlée des approches clinique et didactique.

L'objectif est de déplier la pensée, à la fois pour s'autoriser à entrer dans les apprentissages et pour pouvoir apprendre à structurer sa pensée. Notre outil principal s'inscrit dans le projet AREN dont la visée est de développer les compétences argumentatives chez les collégiens et lycéens afin de s'outiller d'un esprit critique et de former des citoyens mieux avertis des enjeux à la fois liés à nos politiques sociales de manière globale et au monde numérique, immédiat et grouillant d'informations complexes (et parfois paradoxales) en permanence. C'est apprendre à développer un esprit critique, donc avant tout à développer l'esprit, c'est apprendre à regarder le monde dans sa complexité et ses incertitudes pour tendre vers un regard plus avisé plutôt que de créer des angoisses et des relations mortifères. C'est développer la pensée. Ce qui rejoint l'objectif principal visé auprès de ces adolescents accueillis en ITEP et scolarisés en collège ordinaire.

Nous utiliserons dans ce manuscrit les notions d'espace et de relations pédagogiques d'une part ; d'objets et de pratiques didactiques d'autre part ; et enfin de démarche clinique d'orientation ou d'inspiration psychanalytique. Et surtout nous entremêlerons ces notions, alors éclairons d'abord, et simplement, ce qu'elles recouvrent.

D’une part, nous parlerons de relations pédagogiques au sens de Houssaye (2014), c’est-à-dire des relations qui prennent vie au sein de la classe entre enseignant, élève et savoir. Ces relations sont d’autant plus complexes qu’elles s’inscrivent dans un cadre normé, fantasmé et pensé pour accueillir des êtres dont la vie psychique est tournée vers le langage et la pensée. Les adolescents avec lesquels nous travaillons ont le plus grand mal à se sentir élève et à en exercer le métier, c’est-à-dire notamment à donner du sens aux situations, aux contenus et aux attendus scolaires (Perrenoud, 1994).

D’autre part, nous parlerons de didactique car notre projet de recherche se construit autour d’un objectif didactique clair et identifié : développer les compétences argumentatives des élèves. Il faut alors considérer que les jeunes d’ITEP peuvent se positionner en tant qu’élève et cela ne peut se faire qu’à une seule condition il me semble : leur proposer des situations qui les invitent à oser essayer sans prendre un trop grand risque de se perdre, de ne pas se (re)trouver et d’être donc envahis par des pulsions bien archaïques et non épistémophiliques, c’est-à-dire engagées vers le désir d’apprendre.

Par conséquent, c’est ici que notre empreinte clinique d’orientation psychanalytique nous sera la plus utile, car c’est avant tout un changement de regard, une écoute profonde des limites qui les agitent afin de les anticiper et de proposer des espace-temps sécurisés et sécurisant. Sécurisé c’est à l’extérieur du sujet, c’est l’environnement dans lequel se déroulent les choses. Et sécurisant c’est à l’intérieur, c’est lorsque le sujet s’approprie l’environnement pour l’intérioriser.

L’intention globale est de tendre vers une didactique inclusive, qui reste souvent un impensé du travail scolaire et des travaux de recherche, et qui s’inscrirait dans une dynamique pédagogique universelle (Benoit & Feuilladieu, 2017). Pour Benoît, il est possible de s’éloigner d’une logique de réduction de l’écart à la norme et d’ancrer les pratiques pédagogiques et didactiques dans un paradigme d’accessibilité universalisante, où les postures, les espaces et les outils prennent soin des singularités en médiatisant les relations au collectif et aux savoirs. « La condition en est d’étayer l’enseignement par un effort d’accessibilisation-différenciation, non pas fondé comme c’est souvent le cas sur les (in)capacités, les (in)compétences et les (contre)performances, qui renvoient à la sélection-filiarisation, mais sur un étayage du parcours

par l'aide et la médiation, articulé à la connaissance et à la reconnaissance de la singularité des besoins situés des apprenants. » (Benoît, 2014, tome 3, p. 97).

Il s'agit pour nous de tisser des liens *secure* d'un point de vue psychique pour tendre vers des liens avec la culture, les savoirs et les autres et ainsi créer des échanges circulaires entre penser et panser.

Notre problématique est la suivante :
Dès lors que ces jeunes se trouvent parfois pris dans un rapport au monde pulsionnel qui les empêche de penser et les incite à agir, dans quelles conditions pouvons-nous les accompagner à s'approprier et intérioriser un langage argumenté, structuré, qui permette de déplier la pensée et de prendre le temps de la rencontre avec les autres, les savoirs et les apprentissages ?

Nous présupposons ici que la mise au travail de l'argumentation de ces jeunes puisse être bénéfique pour (re)créer « des ponts symboliques » (Canat, 2015) vers la pensée structurée, vers le langage argumenté et de manière plus large vers les apprentissages. L'objectif est alors d'élaborer et d'étudier un dispositif pédagogique et didactique qui favorise le développement des compétences argumentatives de ces jeunes et de développer grâce à ces compétences une intériorité moins pulsionnelle troquant ainsi de l'agir et de l'immédiateté contre une intériorité étayée et mieux dialectisée.

A cette fin, nous abordons une démarche compréhensive, qui s'ancre dans une approche transdisciplinaire. L'approche clinique du pédagogique d'une part, articule une écoute de type clinique (du sujet) de la subjectivité et de l'intersubjectivité, une analyse des obstacles psychopédagogiques (entre le sujet et le social) et la construction de propositions de médiations (faisant appel au transitionnel). L'approche didactique d'autre part, articule la conception et l'analyse du dispositif didactique mis en œuvre en classe qui vise à développer les compétences des élèves à notamment : exprimer leur opinion, la justifier, écouter l'opinion de l'autre et la prendre en compte. L'argumentation nous permet de faire le lien entre approche didactique et approche clinique du pédagogique car elle constitue à la fois un enjeu d'apprentissage scolaire et social, et un moyen de construction et de structuration de la pensée en s'engageant dans le langage et dans des échanges interne/externe, soi/autre, soi/savoir.

Le dispositif clinico-didactique de cette étude se base sur un outil numérique de débat, celui qui a été développé dans le cadre du projet AREN. Cet outil a deux spécificités. La première est de faire débattre les élèves à partir d'un texte. La deuxième spécificité est que les élèves, lorsqu'ils veulent poster un argument, doivent d'abord sélectionner une partie du texte ou l'argument d'un autre élève, et le reformuler. L'idée est de favoriser la prise en compte des idées des autres. Dans le dispositif didactique de cette étude, les jeunes travaillent en binôme sur un ordinateur et les adultes les aident et les guident dès qu'ils en ont besoin. Les textes qui sont débattus portent tous sur des questions de société, notamment des questions socio-scientifiques, qui mettent en jeu divers types de connaissances.

Les éléments centraux du dispositif sont des rencontres fréquentes et régulières, sur un temps long, de nombreuses répétitions de l'exercice proposé afin de s'y sentir de plus en plus à l'aise et en sécurité, une mise en scène favorisant le débat argumenté entre pairs et guidé par des adultes de confiance, et enfin, un support numérique pour alléger la charge affective liée à la demande scolaire et assouplir ce que peuvent leur renvoyer leurs propres productions, favoriser un temps long et un accès à l'information enrichi, susciter la motivation et encourager les effets transitionnels : je m'approprie l'objet et lui confère une fonction qui me permet, m'autorise, m'exprime.

L'enjeu est de créer des situations didactiques et pédagogiques qui puissent leur permettre de dépasser les obstacles psychopédagogiques, de tisser du lien tout de même, malgré tout, de ne pas rester figés, et de ne pas participer à ce qu'ils restent figés. Il faut faire pont avec et pour eux, il faut même, parfois, être le pont. Ce sont ces situations, ces espace-temps, aussi brefs puissent-ils être, aussi imperceptibles par moment, qui constituent un accès aux représentations de soi, de l'autre et de l'environnement, à la représentation de la complexité du monde. Celle-ci est douloureuse lorsqu'elle est obstacle, mais elle peut être merveilleuse lorsqu'elle permet, ouvre, impulse, dynamise, autorise… Les laisser s'autoriser, leur permettre de s'autoriser, les accompagner à s'autoriser, c'est là le cœur du travail auprès de ces adolescents. C'est ici que se créent des possibilités transitionnelles.

Le manuscrit (ou tapuscrit) de cette thèse se construit en trois parties non égales mais complémentaires.

D’abord, la partie théorique se compose de trois chapitres. Le premier constitue une tentative compréhensive du rapport au monde des adolescents accueillis en ITEP avec lesquels nous travaillons pour imaginer des conditions scolaires qui accueillent leurs potentialités et fassent émerger leurs capacités. Deux dimensions me semblent alors essentielles. D’une part, penser l’espace psychique de la classe et accompagner les professionnels à (le) penser et d’autre part, proposer des espaces propices au déploiement des processus de pensée des jeunes pour qu’ils puissent penser, se penser et se panser élèves. Ainsi, le deuxième chapitre se veut penser l’espace psychique de la classe et les postures professionnelles qui participent à sa fonction contenante, sécurisante, pour tisser une origine pré-didactique qui invite et suscite la rencontre avec les autres et les savoirs, pour s’autoriser à penser et à apprendre. Puis, le troisième chapitre propose d’investir le champ de l’apprentissage de l’argumentation et de l’argumentation d’apprentissage, comme deux dimensions qui s’entremêlent, pour esquisser des lignes didactiques souples et contenantes à la fois, proches de soi et universelles dans le même temps, qui ouvrent un espace pour penser. Il s’agit alors, dans cet espace, de construire des *ponts symboliques*, des médiations didactiques qui favorisent la mobilisation psychique : nous retiendrons ici le débat numérique et les Questions Socio-Scientifiques comme outils favorables à l’*argumentissage* pour toutes et tous, et à fort potentiel transitionnel, donc encore plus adaptés et inclusifs pour ces adolescents parfois *empêchés de penser*.

Ensuite, la partie méthodologique est faite d’un unique chapitre, le quatrième de cette thèse, qui relate l’élaboration et la mise en œuvre de l’expérimentation sur laquelle s’échafaude ce travail. Celle-ci s’étend sur deux ans, de mars 2018 à mars 2020. Les conditions de l’expérimentation évoluent, s’adaptent et se réadaptent, pour essayer de capter ce qui rend possible le travail de penser, et par le même mouvement, l’élaboration de soi, élève et sujet. Sont alors exposés le recueil et la sélection des données exploitées dans cette thèse, ainsi que les modalités choisies pour les analyser.

Enfin, la partie de présentation et discussion des résultats se construit en quatre chapitres. Le cinquième chapitre de la thèse présente certains éléments du discours des jeunes qui me semblent signifiants pour éclairer leurs rapports à l’apprentissage, à l’argumentation et au débat numérique. L’objectif est de savoir ce qui les aide à se représenter dans la proposition qui leur est faite, ce qui fait médiation vers un soi-élève davantage défini. Le sixième chapitre propose un éclairage de certains éléments de l’espace psychique de la classe qui permettent plus ou

moins bien la mise en route des relations didactiques. Nous croisons ici des données d'observations de l'atmosphère et du pilotage de la classe avec des données portant sur les échanges que co-construisent les élèves au cours de l'élaboration de leurs productions argumentatives. Le septième chapitre présente l'évolution de la qualité argumentative de trois élèves en particulier afin de faire émerger des éléments de réponse plus précis sur ce qui participe (ou non) d'une telle évolution. Les interactions entre élèves et professionnels et les interactions entre élèves sont plus finement analysées. Le huitième et dernier chapitre de cette thèse propose alors une analyse détaillée d'un débat de deuxième année. Le but est d'identifier des modulations dans les gestes professionnels qui participent de postures didactiques souples et fermes à la fois, entre-deux, pour s'adapter le mieux possible aux besoins affectifs et cognitifs des adolescents concernés.

1ère partie – Les ancrages théoriques

Dans cette première partie, nous allons expliciter notre réflexion sur les fonctions des troubles du comportement et ce qu'ils nous indiquent de la construction psychique de ces jeunes. L'objectif ici est de mieux comprendre les obstacles qu'ils rencontrent pour leur proposer d'autre voies.

Dans le premier chapitre, nous reviendrons sur la théorie des pulsions de Freud, comme socle de compréhension de la construction psychique du sujet, afin d'éclairer notamment l'agir pulsionnel des adolescents et de définir les états limites qu'ils traversent et qui les traversent. Ensuite, cela nous permettra de nous déplacer vers la théorie de Winnicott concernant les espaces et les phénomènes transitionnels que nous envisagerons surtout comme moyens pour recréer du mouvement *secure* dans le psychisme. Ce mouvement (re)créé de la malléabilité, de la souplesse psychique qui, elle-même, doit permettre d'investir des objets de désir sans qu'ils ne constituent une trop grande menace. Nous souhaitons ici que les parcours scolaires de ces jeunes constituent un outil éducatif et thérapeutique : il faut alors comprendre la structure de leurs rapports aux savoirs pour favoriser des élans épistémophiliques.

Dans le deuxième chapitre, nous nous appuierons alors notamment sur les travaux de Blanchard-Laville, Bucheton et Thouroude pour penser des propositions pédagogiques et didactiques intermédiaires, transitionnelles, c'est-à-dire qui favorisent l'émergence du potentiel des élèves en développement et le déploiement de leurs capacités.

Dans le troisième chapitre, il s'agira de définir et mettre en lien langage, pensée et argumentation, à la fois comme point de départ d'un accès et d'un rapport au savoir mais aussi et surtout comme un moyen pour s'autoriser à apprendre et à penser. Nous maillerons ici les courants de la clinique d'orientation psychanalytique et de la didactique de l'argumentation en insistant sur la valeur ajoutée par la croisée de ces deux approches afin de proposer des ponts pour structurer la pensée. La leur et la nôtre. Le débat, notamment numérique et les Questions Socio-Scientifiques seront ainsi envisagés comme des objets de médiation suffisamment cadrant et souples à la fois pour faciliter le passage, la transition vers les savoirs à travailler et progressivement se les approprier.

Chapitre I – Le sujet d'un point de vue de l'affect et des troubles

La notion de sujet est en quelques sortes insaisissable, me semble-t-il. Insaisissable entièrement je veux dire car il est des parts de nous que nous ne pouvons voir ou toucher, qui n'apparaissent pas au grand jour, que l'on peut supposer, que l'on peut interpréter, que l'autre peut interpréter, mais qui ne deviendront saisissables que si un sens leur est conféré, par le sujet concerné. Notre sujet est celui de la recherche de sens et de l'accompagnement à la recherche de son propre sens. C'est peut-être là le cœur ou l'âme de la relation éducative et pédagogique. C'est cette mise en travail autour du sens du sujet, dans sa singularité, lorsque nous rencontrons l'étrangeté de l'autre que nous ne saisissons pas tout à fait, qui nous échappe parfois, qui se dérobe à certains moments ou ne s'autorise pas à être là dans d'autres cas. L'enjeu de ce chapitre est bien de proposer un sens possible de compréhension du sujet, de ce qui peut le troubler, de la fonction de ses troubles mais aussi d'éclairer, *in fine,* comment (re)créer du sens en soi.

D'abord, je ne pourrai faire l'économie d'une explicitation de ma position dans ce travail de thèse. Je proposerai ensuite des éléments de compréhension sur les troubles du comportement. Et j'expliciterai la démarche entreprise et les soubassements théoriques dans lesquels elle prend ses sources.

Dans un deuxième temps, je reviendrai sur certains mécanismes à l'œuvre dans le développement psychique qui me semblent nécessaires pour éclairer les troubles du comportement, comprendre leurs fonctions et ainsi être en mesure de proposer des espaces externalisés où reconstruire une sécurité interne, afin de refonder sur le long terme des espaces internalisés de sécurité interne.

1. Éléments de contextualisation

1.1. Le lieu d'où je parle

Je prends la parole aujourd'hui en tant que jeune chercheuse dont l'identité est empreinte de l'éducatrice que j'ai été, de la formatrice-enseignante que je suis, de la mère que je deviens et de la femme que j'incarne.

L'expérience du doctorat que je fantasmais comme *du temps pour lire et pour écrire* s'est révélée constituer ma construction identitaire de chercheuse. Cela semble évident de l'extérieur et dans l'après coup, mais dans mon for intérieur, la révélation ne m'est apparue que très tardivement dans le parcours doctoral, au détour d'un nœud, au cours de cette période de rédaction qui impose le retour sur soi (réflexivité) et potentiellement le retour à soi (transitionnalité).

Cette construction est entremêlée de mon expérience première de la maternité, au milieu de la thèse. Ce n'est ni négligeable en termes de traces réflexives que laisse la maternité sur mon travail de thèse ni sur l'impact que cela a eu sur le déroulé de mon parcours doctoral. Pour n'en retenir que l'essentiel, il m'a été extrêmement difficile de me remettre à penser, des mois durant, après l'accouchement de ma fille. Je pense avoir compris bien après qu'il m'était en fait impossible de me projeter dans le travail, d'y trouver de l'intérêt, et de manière générale, de renouer avec le désir lié à quoi que ce soit d'autre qu'à la relation avec ma fille. S'en est suivi un travail de reliaison progressif et ardu.

L'épidémie a également ajouté des épreuves importantes, des changements de modalités relationnelles qui m'ont troublée dans mon rapport aux autres, à moi-même et au temps. Et au-delà de l'épidémie en tant que telle, ce sont certains dysfonctionnements politiques qu'elle révèle et qui ont influé sur mes capacités à me situer dans le monde qui m'entoure, dans l'espace que l'on partage ou non avec les autres. Ainsi que dans mon rapport au temps, à l'urgence qui joue contre le dépliage du temps et la patience, qui eux, permettent la pensée, la réflexivité et le bonheur je pense. Car celui-ci ne peut se présenter à soi que dans les moments où l'on a le temps, où l'on prend le temps de penser à ce que l'on veut, à ce que l'on fait. C'est ce dont

notre temps est fait justement, sur quoi nous réfléchissons des représentations de soi et des liens que nous investissons.

Ces processus me semblent indissociables de ma position de femme dans la société, dans la recherche et dans l'éducation. De femme à qui l'on a appris à faire attention, à être à l'écoute et à observer les signes de vulnérabilité chez l'autre. De femme qui doit faire ses preuves toujours un peu plus. Et de femme qui prend en charge toujours un peu plus : charge mentale, charge émotionnelle, grossesse, accouchement, allaitement sont autant de facteurs qui peuvent entraîner des empêchements de pensée dont on ne parle que très peu dans les sphères professionnelles. Je suis empreinte de réflexions féministes, qui signifient pour moi un désir de liberté, mais je vois bien qu'au-delà des contraintes et des injustices sociales, ma propre vie fantasmatique (et imaginaire) est pleine de contradictions entre le dire et le faire, entre les pensées et les actes. Cela a des impacts dans la manière de me comporter et de m'autoriser à penser le travail, l'amitié, l'amour, la maternité et la recherche.

C'est ma conscience politique qui est à l'œuvre. Et qui prend notamment ses sources dans un entre deux classes, une position de transfuge de classe (Lagrave, 2019). Et de bobo de mon temps non tout à fait à l'aise avec ma propre position socio-économique dont l'histoire s'écrit entre deux mondes, par une enfance parisienne en HLM de beau quartier. J'ai été beaucoup aidée par le système social et son fonctionnement redistributif qui doit permettre de redonner confiance, de sécuriser, en servant d'étaie temporairement ou sur le long terme. Je pense, en l'ayant vécu, et en l'observant dans le travail social, que plus on sécurise les personnes concernées, le temps requis, et plus elles ont de chance de tendre vers une certaine autonomie par la suite. Certaines personnes peuvent avoir besoin d'un étaie tout au long de leur vie, sans que cela doive être vécu comme une honte, une culpabilité, une compensation de son propre manque ou de sa propre faute (Castel, 1990). À l'inverse, plus le temps de l'accompagnement social est vécu sous pression, culpabilisante et précarisante, en laissant planer le doute sur la pérennité des services, dispositifs et aides existantes et plus les personnes sont susceptibles d'y rester bloquées, parce qu'au-delà de la précarité financière, la précarité s'infiltre dans les liens, entre soi et les autres, entre soi et le temps, et dans ses propres liens internes qui, eux-mêmes, ne permettent au sujet de fonctionner que sur un fond de sécurité interne.

Ces éléments ont bercé ma construction professionnelle. J'ai travaillé sur plusieurs terrains socio-éducatifs avant d'embarquer pour l'aventure de thèse : d'abord dans le champ des loisirs en tant qu'animatrice, ensuite dans l'éducation nationale en tant qu'auxiliaire de vie scolaire (actuellement appelé Accompagnant d'Enfants en Situation de Handicap – AESH), puis dans le travail social en tant qu'éducatrice spécialisée. Ces expériences éducatives se sont déroulées sur dix années au cours desquelles j'ai travaillé de manière régulière avec des enfants et des adolescents troublants du point de vue de leurs comportements.

J'ai pu observer que les missions spécifiques du centre de loisirs, de l'école ou de l'institution spécialisée engendrent des postures professionnelles qui s'adressent de manière différente à ces enfants. Car le cadre d'intervention porte avec lui une histoire et une culture professionnelles qui envisagent ces enfants de manière spécifique au champ dans lequel il s'ancre. Les positionnements des professionnels sont emprunts de leurs formations, de leurs statuts dans le tissu éducatif sociétal, de leurs rôles au sein de l'équipe, etc. Cette culture professionnelle est ce qui permet à ceux qui l'incarnent de créer du sens dans leurs pratiques (Vandenberghe, 2006). Ceci influe par exemple sur la manière d'appréhender l'autonomie de l'enfant, d'incarner l'autorité ou encore d'envisager la sanction. Je pense que ce qui diffère avant tout est le rapport à la conceptualisation et à la réflexivité car il n'est pas considéré de la même manière dans ces divers cadres d'intervention. C'est une responsabilité institutionnelle et systémique qui est en jeu. En effet, il est rare de pouvoir bénéficier de temps pour analyser la pratique professionnelle au sein de l'Éducation Nationale alors qu'il est inenvisageable pour une grande majorité des chefs d'Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux (ESSMS) de ne pas organiser pour leurs équipes de séances d'Analyse de la Pratique Professionnelle (APP). Du moins, jusqu'il y a peu : le manque de thérapeutes, la rigidification des méthodes de management et le turn-over exacerbé dans les institutions remettent fortement en cause cette dimension nécessaire au travail éducatif.

L'enjeu premier de ces séances, prenant ses sources dans la théorie du contre-transfert psychanalytique notamment, est de travailler sur du matériau conscient, à savoir le discours manifeste des professionnels sur ce qu'ils perçoivent de leur expérience, en racontant des situations éducatives, des événements qui (leur) posent question, qui (les) interpellent, qui suscitent des tensions afin d'analyser, de manière collective, certains enjeux de la situation et de pouvoir déconstruire certaines défenses affectives, plus inconscientes, mises en œuvre pour

se protéger (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Giust-Desprairies, 2004 ; Kohout-Diaz, 2014). Il est alors davantage envisageable de pouvoir accueillir les défenses affectives des enfants qui eux, ont besoin de l'adulte pour les contenir et ne pas (se) laisser déborder ou envahir. Je parle de contenance au sens du *holding* de Winnicott (1975) qui définit comment, à l'image des premières expériences de soin du bébé, le sujet va progressivement pouvoir se contenir lui-même, en termes physiques et psychiques, au fil d'expériences répétées de qualité. De qualité signifie qui permettent une sécurisation interne suffisante pour se développer *via* l'environnement externe. De manière générale, tous les enfants sont en plein apprentissage de la contenance (et de nombreuses personnes ne parviennent encore très peu à se contenir à l'âge adulte), mais les enfants porteurs de troubles du comportement sont encore plus sujets à être débordés ou envahis, les troubles ayant justement pour fonction, selon nous, de se défendre de cet envahissement (nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin). L'objectif des séances d'APP est d'accompagner les professionnels d'un niveau concret, ce qu'ils peuvent observer, vers un niveau représentationnel, ce que l'on peut comprendre, se faire comme idée de ce que l'on a observé. C'est une démarche compréhensive qui permet de mettre en mouvement ces représentations et d'attribuer un sens aux manifestations comportementales parfois troublantes de ces enfants. A cet égard, il est important de préciser que nous parlons pour l'instant de représentation au sens de la trace laissée dans la psyché par une expérience, et qui peut être consciente ou inconsciente.

Or, analyser la pratique professionnelle et ses effets sur les jeunes est une des visées de cette thèse, dans une démarche de compréhension et d'attribution d'un sens aux manifestations comportementales troublantes. C'est un outil qui berce et porte ma professionnalité, c'est également l'outil premier de tout chercheur en sciences humaines et sociales que de se saisir des événements concrets, observables, que l'on peut raconter pour remonter vers ce qui est plus abstrait, ce qui demande de la réflexivité, ce qui appelle la conceptualisation et permet de créer de nouvelles représentations. Et cela a plusieurs fins. La première est d'éclairer les fonctions des troubles du comportement et pouvoir alors accueillir ceux-ci sans être soi-même envahi. La deuxième est d'identifier les postures professionnelles qui permettent alors d'endiguer les mécanismes de défense des jeunes concernés et de s'atteler à des propositions pédagogiques et éducatives qui visent à avoir une fonction thérapeutique. Et la dernière, en s'appuyant sur les deux précédentes (éclairer les fonctions des troubles et identifier les postures professionnelles),

est de s'inscrire dans un processus d'accessibilisation (Benoît & Feuilladieu, 2017) aux apprentissages, à toutes fins éducatives inclusives.

Car cette thèse aspire à participer de la construction d'une réflexion et de pratiques inclusives. L'inclusion ne se prescrit pas, elle s'incarne dans nos postures, nos discours et nos pensées, qui nécessitent toujours en éducation de réfléchir sur soi.

Chacun des parcours singuliers de ces jeunes, en grandes difficultés dans leurs parcours scolaires et sociaux, nous montre à voir ce qui est possible en termes de réussites éducatives et pédagogiques. En exposant parfois plus brutalement les limites de nos propositions pédagogiques et éducatives, ces jeunes sont une porte d'entrée vers les impensés de dispositifs d'éducation et de scolarisation. Ils exacerbent ce qui pourrait être problématique pour tous et toutes en ne supportant pas le peu de sécurité et de confiance qu'on leur propose. Ils nous invitent alors à repenser l'école, si ce n'est le système éducatif dans son entièreté, en prenant soin du développement de l'enfant et de l'adolescent dans sa valeur de sujet en construction, en expérimentation et en devenir. Ils nous éclairent sur la nécessité de prendre en compte les singularités dans les espaces et les pratiques pédagogiques et didactiques.

1.2. Les sujets dont je parle

Dans la cadre de cette thèse, j'ai mené mon expérimentation auprès d'adolescents dont les troubles du comportement entravent leurs parcours scolaires et sociaux. Plus précisément, je parlerai tout au long de cet écrit de Théo, Eliott, Abel, Ben, Léo, Léni, Milan, et Eli[1]. Ces huit adolescents, âgés de 11 à 16 ans (au cours de l'expérimentation), ont pris part au projet de recherche qui mène à cette thèse, pour quelques heures ou plusieurs mois, en fonction de leurs parcours singuliers.

[1] Les prénoms sont des substituts pour respecter l'anonymat des jeunes.

1.2.1. Comportements et troubles du comportement

Avant tout, arrêtons-nous sur la notion de comportement. Selon Math, Kahn et Vignal (2008), on entend par comportements « l'ensemble des activités résultant d'informations sensorielles ». Ce sont des actes complexes qui résultent d'actions diverses coordonnées par les centres cérébraux. « Ils sont liés aux perceptions sensorielles et à la façon dont notre cerveau traite l'ensemble des informations externes et internes en fonctions des apprentissages et des expériences emmagasinées dans notre cortex. » (Math *et al*., 2008, p. 369).

Les auteurs définissent trois niveaux d'influence liés à nos comportements. D'abord, le niveau *neuropsychologique* associe les systèmes de détections sensorielles (formation réticulée, thalamus), les systèmes associés aux grandes motivations comportementales (hypothalamus, système limbique), les systèmes qui contrôlent le démarrage et le déroulement des principaux programmes comportementaux (lobes frontaux). Ensuite, le niveau *moléculaire* est plus diffus et agit également globalement. Les auteurs parlent de « soupe moléculaire » qui constitue l'être humain. Celle-ci est faite d'enzymes, d'hormones, de neurotransmetteurs, de métabolites divers qui modulent notre activité et donc nos comportements. L'humeur en est un bon exemple. En effet, celle-ci repose à la fois sur des structures dites de « plaisir » qui utilise la dopamine et sur celles qui interviennent dans le stress et qui sont liées à la sérotonine et à l'adrénaline. L'humeur varie entre un état d'équilibre et certaines fluctuations qui peuvent générer des problèmes de comportement. Enfin, l'instance du Moi est considérée comme le troisième niveau. Celui-ci est *symbolique* et « représente ce qui donne ses particularités à chaque individu avec ses acquis, sa culture, ses apprentissages et ses comportements sociaux ». (*Ibid.*)

Les jeunes avec lesquels nous travaillons n'ont pas de difficultés, à notre connaissance, ni au niveau neuropsychologique ni au niveau moléculaire. C'est au niveau de la construction de soi comme sujet, dans le développement de leur personnalité, qu'ils semblent rencontrer des difficultés.

Les troubles du comportement qu'ils manifestent sont difficiles à définir car ils ne sont pas clairement délimités dans les nosographies de la psychopathologie (Bursztejn, 2006) ce qui trouble également les connaissances sur et de ces jeunes-élèves en difficultés (Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Kohout-Diaz *et al*., 2020). En effet, les critères diagnostiques des troubles du comportement sont non spécifiques, c'est-à-dire qu'ils peuvent se rencontrer dans l'ensemble

des troubles psychiques. Ce n'est pas une pathologie, délimitée et bien définie mais bien l'expression de diverses difficultés dans le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent que l'on désigne par trouble du comportement. Du moins, c'est le positionnement épistémologique que je choisis car les classifications ne proposent pas toutes de tendre vers cette lecture.

La pédopsychiatrie française s'appuie sur trois systèmes majeurs de classification concernant la psychopathologie pour établir des diagnostics : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) de l'American Psychiatric Association dont la dernière version date de 2015 ; la CIM 11 – Classification Internationale des Maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé dont la dernière version est entrée en vigueur en 2022 ; et la Classification Française des troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA) de 2020). Les deux premiers incitent, par l'organisation de leurs catégories, à réduire les parcours de développement singuliers des enfants et des adolescents à la désignation d'un trouble en particulier, renfermant la diversité des situations pouvant y mener à un diagnostic unique et n'engageant pas dans une analyse plus fine des éléments internes et externes du sujet qui font obstacles dans sa vie psychique.

Le premier risque est de sur-diagnostiquer car diverses conduites, n'ayant pas forcément ni la même origine ni la même fonction, seront codées comme « trouble des conduites et du comportement ». Le deuxième risque est de proposer trop systématiquement une réponse médicamenteuse, dans une logique un trouble = un médicament, alors que la notion de trouble justement recouvre tout un panel de processus psychiques différents qui nécessitent d'être envisagés par des actions conjuguées entre les champs thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

Nous leur préférons donc la dernière version de la CFTMEA (Misès, 2020) qui s'appuie davantage sur cette notion de processus psychiques, transitoires, en développement, en proposant d'abord des catégories générales, puis des catégories complémentaires qui peuvent spécifier le tableau clinique et enfin des facteurs associés, organiques et/ou environnementaux qui peuvent préciser la singularité du sujet en développement. L'objectif de la CFTMEA est de s'inscrire dans une démarche compréhensive des mouvements psychiques qui sous-tendent les manifestations comportementales des jeunes concernés.

Revenons sur les quatre catégories principales que proposent Misès et ses collègues. En premier, sont classés les troubles globaux et envahissants du développement et du fonctionnement mental qui entraînent « une altération marquée du rapport à la réalité » (Misès, 2020, p. 34), comme certaines structures psychotiques notamment. En deuxième, ce sont les organisations névrotiques qui désignent des manifestations symptomatiques semblables à celles que l'on peut observer dans les névroses adultes mais qui ne sont pas « transitoires et spontanément résolutives » (*ibid.*, p. 43), comme c'est souvent le cas au cours du développement et de la maturation psychique des enfants et adolescents. Au contraire, les manifestations symptomatiques semblent s'installer durablement et ne semblent pas se résoudre spontanément, et révèlent des relations qui « s'établissent sous le double signe de la contrainte et de la dépendance » (*ibid.*, p. 44). La souffrance psychique semble occuper une place centrale et il existe une restriction des capacités et potentialités du sujet. Enfin, il n'y a pas de menace de rupture ou de perte de contact avec le réel. En quatrième, je me permets ce détour, sont classés les troubles réactionnels, qui sont définis « par l'apparition récente, le lien avec une cause précise, l'intégrité de la personnalité. » (*Ibid.*, p. 50). Enfin, en troisième catégorie, et c'est celle qui nous intéresse, sont définies les pathologies limites.

> « Les pathologies limites de l'enfant s'expriment à travers des manifestations très diversifiées, variables d'un cas à l'autre et qui peuvent se modifier dans le cours de l'évolution. Beaucoup se présentent sous l'aspect dominant de troubles de la personnalité qui occupent une place originale entre troubles névrotiques et organisation psychotique.
>
> Au point de vue clinique et psychopathologique, on relève les éléments suivants :
>
> - des défauts précoces d'étayage d'où résultent des failles et des distorsions dans l'organisation de la vie mentale ; cependant l'enfant met en œuvre des capacités adaptatives notables, en s'appuyant sur des fonctionnements en faux-*self* [il développe des stratégies sociales qui fonctionnent mais qui ne font pas sens pour lui] ;
> - des défaillances portant sur l'abord du champ transitionnel et sur les supports de la pensée : en découle une dominance des expressions par le corps et par les agirs;
> - des atteintes portées au travail de séparation et à l'élaboration de la position dépressive : elles ne permettent pas l'intégration des angoisses dépressives ; elles

entrainent une extrême vulnérabilité à la perte d'objet ; néanmoins, l'enfant accède à une différenciation soi/non-soi où se marque l'écart vis-à-vis des TSA [Troubles du Spectre Autistique];

- des failles narcissiques constantes : elles peuvent inclure une représentation de soi inacceptable, au point de porter atteinte au sentiment d'identité ; à titre défensif, l'enfant est souvent conduit à développer des réactions de prestance qui mènent à des affrontements répétitifs avec le milieu.

En dépit de ces composantes péjoratives, des ouvertures de type névrotique se dessinent, mais sans permettre un véritable affrontement aux conflits de désir et d'identification. En résulte une hétérogénéité structurelle, soutenue par des clivages, de sorte que, d'un côté, se développent des capacités d'adaptation, tandis que, sur un autre versant, persistent des modalités archaïques de symbolisation et de fonctionnement mental ». (Misès, 2020, pp. 46-47).

Ensuite, plusieurs catégories complémentaires peuvent permettre d'affiner le tableau clinique, en fonction de chaque jeune et de manière singulière, notamment des troubles de la conduite, des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles des apprentissages (dyslexie, dyscalculie, etc…). Enfin, peuvent s'ajouter des facteurs associés de nature organique, environnementale, éducative et/ou sociale. Cela permet aux thérapeutes de préciser l'environnement dans lequel le jeune se développe et les relations affectives qui le constituent. Ces éléments peuvent orienter vers certaines pistes thérapeutiques, éducatives et pédagogiques plus spécifiques. Nous ne développerons pas davantage ces catégories-là. Ce qui nous intéresse dans les éléments qui viennent de précéder est bien cette question de la limite, des troubles limites et de leurs conséquences sur les apprentissages et le rapport au savoir.

Dans la suite de ce manuscrit, nous dirons donc que les jeunes qui ont participé à notre étude ont **des** troubles du comportement, ce qui ne correspond pas à un diagnostic psychiatrique unique mais bien à l'expression de leurs difficultés psychologiques face aux limites. Celles-ci se manifestent par des comportements.

1.2.2. Accueil et accompagnement en ITEP

Les jeunes avec lesquels nous avons travaillé se trouvent plus particulièrement en difficulté dans les relations à soi, aux autres et au monde. Et les conséquences de ces difficultés sont des manifestations comportementales qui troublent les relations en retour. J'insisterai tout au long de ce manuscrit sur ce positionnement épistémologique : leurs comportements sont à la fois troublés et troublants comme le dit si bien Canat (2007). Ils sont troublés par des défenses psychiques qui répondent bien souvent dans l'urgence, sans avoir le temps de s'articuler à la pensée. Ils sont troublants car ils nous déstabilisent dans nos repères et dans notre lecture des situations sociales et notamment éducatives. Ces manifestations comportementales montrent des entraves dans les liens et les processus de liaison à la culture et à la civilisation, pour ancrer notre pensée dans le corpus freudien. Par conséquent, la dynamique relationnelle est, de fait, compliquée et cela entraîne une perturbation fréquente de la faculté de penser et d'agir et de la perception de soi-même, des autres et du monde. Boimare (2004, 2016) nous dit qu'ils sont parfois « empêchés de penser ». L'agir prend le pas sur la pensée et le langage. Ils agissent à la vitesse pulsionnelle, dans un rapport à l'immédiateté ne laissant parfois que peu de place à la structuration et à la symbolisation qui demandent de faire appel à la patience et à la temporalité *dépliée dans la durée* pour reprendre les mots de Canat-Faure.

Ils ont dû quitter une scolarisation ordinaire et ont été orientés vers le milieu spécialisé par la CDAPH (Commission Départementale de l'Autonomie des Personnes Handicapées[2]). Dans une très grande majorité des situations, l'école est l'acteur central dans leur réorientation (Cervera *et al.*, 2016). Ils sont accueillis en ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique), en externat, semi-internat ou internat, afin d'être accompagnés selon trois modalités, comme le nom l'indique, qui se veulent complémentaires. À cette fin, les équipes éducatives, pédagogiques et thérapeutiques travaillent en synergie, autant que possible, pour proposer, mettre en œuvre et évaluer régulièrement les projets d'accompagnement personnalisé des enfants et adolescents concernés. Le suivi quotidien est incarné par des éducateurs spécialisés,

[2] Commission décisionnaire de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui s'appuie sur les témoignages et les diagnostics des professionnels socio-éducatif, médicaux et paramédicaux afin de notifier des modalités de scolarisation personnalisées avec une orientation vers un ou des dispositifs adaptés voire une institution du secteur social et médico-social.

des enseignants spécialisés et des médecins psychiatres. Ce travail interdisciplinaire constitue une spécificité de l'ITEP.

C'est la circulaire interministérielle du 14 mai 2007 (CI, 2007) qui explicite et donne vie aux articles du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) ayant été redéfinis par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette circulaire vient préciser les modalités de fonctionnement de l'ITEP et caractériser la situation des enfants et des adolescents qui y sont accueillis, c'est-à-dire leurs ressources, leurs difficultés, leurs besoins. « Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé tels que définis au II de l'article D. 312-59-2 » (CASF, 2005). Il est important de noter que les troubles du comportement s'inscrivent dans une dynamique évolutive et par ailleurs, peuvent s'exprimer tantôt sur un mode d'extériorisation tantôt sur un mode de retrait, d'inhibition.

Les manifestations comportementales ne sont pas à appréhender comme simples symptômes de leurs difficultés psychologiques mais bien comme mécanismes et processus de défense qui les constituent. Nous faisons ici l'hypothèse qu'ils sont régis par des lois internes à la fois ordinaires et limites. Cela signifie que cohabitent en eux des processus de défense ordinaires basés sur le refoulement et des processus de défense limites qui font davantage appel à un état originaire (Canat-Faure, 2020) (nous déplierons ces concepts, refoulement et originaire, dans la deuxième partie de ce chapitre). Ils ne sont pas psychotiques mais ils ne fonctionnent pas non plus seulement sur les mécanismes du refoulement névrotique, ils se situent aux limites de ces mécanismes, de ces structures, de ces lois. C'est ce qui rend les liens avec eux parfois tout à fait insaisissables et déstabilisants car cette cohabitation complexe dans leur structure psychique demande une grande plasticité relationnelle de la part des professionnels. Ils nous demandent de leur montrer de la souplesse interne et externe, de mettre à l'épreuve, ensemble, l'élasticité des liens. En d'autres termes, selon moi, ils nous montrent qu'ils ont besoin d'éprouver la potentialité des espaces relationnels, ce qui implique à la fois transitionnalité et

inconditionnalité de la part des professionnels qui les accompagnent. La transitionnalité pourra s'incarner par des postures et des gestes permettant aux jeunes de rester là, dans la situation relationnelle suffisamment bonne au sens de Winnicott (1975), de s'y risquer et de s'autoriser à l'éprouver. L'inconditionnalité est avant tout une mission institutionnelle et est véhiculée par les professionnels, au quotidien, qui sont là quoi qu'il arrive, qui préservent la relation contre toute adversité, qui incarnent un cadre contenant qui soit à la fois ferme et souple (ferme dans son inconditionnalité, souple dans son accueil de réponses psychiques malléables, on peut s'y transformer). Cela permettrait de métaboliser ses propres mouvements personnels au sens de Bion (1979) et de construire d'autres modes de défense.

L'intervention des ITEP a une visée première soignante reposant sur un travail d'élaboration psychique avec les enfants et les adolescents accueillis, permettant lui-même *in fine* leur inscription sociale. Prendre soin de ces jeunes c'est leur proposer un accompagnement global vers l'autonomie. A cette fin, l'ITEP doit leur permettre « d'expérimenter le quotidien et les relations humaines », « d'expérimenter des façons singulières de s'accommoder de ses capacités et de ses difficultés » (CI, 2007). La finalité de cet accompagnement thérapeutique, éducatif et pédagogique « vise un plus grand discernement par la personne de ce qu'elle met en jeu dans son rapport aux autres et à elle-même : il s'agit de susciter chez chaque jeune le désir d'en savoir un peu plus sur ce qui l'anime, l'intéresse, lui pose problème, interfère dans sa relation aux autres » (*ibid.*). Les dimensions éducatives et pédagogiques sont le matériau premier de la démarche thérapeutique. C'est dans les espace-temps du quotidien et de la scolarité que l'on va puiser, avec ces jeunes, de nouvelles ressources pour (ré)expérimenter des phénomènes transitionnels au sens winnicottien entre interne et externe, entre soi et les autres, entre soi et les savoirs et (re)construire son rapport au monde et aux apprentissages. L'accompagnement proposé par l'ITEP se veut également transitoire, en travaillant à un retour vers les structures du milieu ordinaire de scolarisation et/ou de la formation et de l'insertion professionnelle.

A cet égard, la scolarisation représente en elle-même, il me semble, pour de nombreux jeunes orientés en ITEP, un lieu et un temps de rupture, desquels on les a initialement exclus, et symbolise par conséquent leurs propres difficultés. L'image que l'école leur propose/impose est douloureuse, insupportable, parfois violente. Leur rapport au monde se retrouve en miroir dans leur rapport à l'objet scolaire et à la scène scolaire. Ils peinent à être élèves. Les jeunes

développent alors d'autant plus des mécanismes de défense face aux contraintes et aux exigences scolaires qui exacerbent leurs difficultés et leurs traumas. Le petit groupe de jeunes avec lequel nous avons travaillé dans le cadre de cette thèse est scolarisé en UEE (Unité d'Enseignement Externalisée) au sein d'un collège ordinaire. Cette modalité de scolarisation ne concerne qu'une minorité des jeunes accueillis en ITEP. La plupart d'entre eux sont scolarisés en Unité d'Enseignement interne à l'ITEP et/ou sont inscrits dans des parcours de formation préprofessionnelle. L'UEE est un dispositif qui est proposé à certains jeunes dont le rapport au scolaire semble soutenable, supportable. L'enjeu est de ne pas ajouter de souffrance, au contraire, l'UEE doit permettre de retisser des liens en favorisant de nouvelles expériences scolaires de réussite, de plaisir, de désir. C'est un dispositif transitoire, pour une durée de deux ans, maximum, qui peut ensuite parfois donner lieu à des parcours de scolarisation à temps plein ou partiel dans le milieu ordinaire.

Il me semble important d'ajouter ici qu'il y a une surreprésentation masculine chez les enfants et adolescents accueillis en ITEP. Blatgé *et al.* (2016) citent une étude menée par la DREES[3] selon laquelle il y avait 87% de garçons sur l'ensemble du public accompagné par ces instituts en 2010. Et face à ce constat, les auteurs dénoncent une dimension genrée « invisibilisée » aux niveaux scientifique et professionnel. Pourtant, la question du genre dans l'expression des troubles psychiques d'une part et dans les difficultés scolaires d'autre part, est une variable « éminemment pertinente pour éclairer les processus d'entrée dans les ITEP. » (Blatgé *et al.*, 2016, p.9). A cet égard, les auteurs supposent que les ITEP puissent être l'expression d'une sorte de ségrégation scolaire, ce qui me semble très intéressant au regard des pratiques pédagogiques et didactiques dont nous parlerons par la suite. Comme s'il y avait une « opération de traduction des troubles scolaires et disciplinaires sous le prisme du trouble mental » (*Ibid.*, p.12).

Ensuite, l'origine sociale est une variable supplémentaire, ce qui fait que ces adolescents masculins et issus de milieux populaires subissent une double peine et sont plus facilement écartés des parcours de scolarisation ordinaires. « Les publics d'ITEP constituent enfin un terrain d'étude privilégié pour penser ensemble genre et origine sociale à l'intersection de

[3] Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques. Enquête « Établissements et Services ».

politiques d'identité et de redistribution dont ce secteur du médicosocial, aux marges des scolarités ordinaires, est une illustration poignante. » (*Ibid.*, p. 13).

A cet égard, les travaux de l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8, nous permettent de dire que l'histoire scolaire des élèves est fortement impactée par leurs caractéristiques sociocognitives et sociolangagières initiales (ou premières) qui, faute d'être reconnues, prises en compte et compensées si besoin (avant de devenir handicapante) par une meilleure lisibilité des attendus scolaires et des règles du jeu inhérentes à tel ou tel apprentissage, les mettent « hors du jeu scolaire » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 98).

Enfin, l'adolescence exacerbe l'intensité de la vie affective et la reviviscence des obstacles et/ou des traumatismes, mais aussi la difficulté des processus d'individuation et de subjectivation qui se montre à voir notamment dans les états de clivage entre besoin d'appartenir et besoin de se séparer. Les jeunes se perçoivent eux-mêmes exclus d'un système, d'un espace, dont ils ne maîtrisent pas les règles du jeu et s'en excluent alors eux-mêmes. De l'espace scolaire et donc de l'espace social, qui implique pour plus tard, l'espace de participation démocratique et citoyenne. L'adolescence est une période de développement intense (Freud, 1905) et selon Catheline et Marcelli (2011), cette période est propice à la (ré)expérimentation des phénomènes transitionnels car c'est un entre-deux (Thouroude, 2022) existentiel. Nous y reviendrons par la suite.

Je pense qu'il était primordial de présenter les éléments précédents car ils permettent de rendre compte d'une réalité, notamment pour celles et ceux qui liront ces mots et n'auront jamais travaillé auprès de jeunes ayant des profils similaires, en ITEP ou ailleurs. Mais je souhaiterais, maintenant que les caractéristiques ont été rappelées, et que les aspects juridiques et certains éléments de fonctionnement des institutions concernées ont été exposés, que nous adoptions autant que faire se peut un regard axé sur le champ des possibles pour ces « gamins », en référence à Deligny (1960). Je tenterai au mieux d'insister sur les potentialités, les ressources, les efforts et les réussites de ces jeunes, avec qui nous tentons de construire un matériau interne plus sûr, plus stable, plus apaisé. Il me semble primordial, tout en prenant en compte les problèmes auxquels se confrontent les jeunes et les adultes qui les accompagnent, de toujours opérer un travail de traduction des défenses qu'ils mettent en œuvre pour proposer d'autres

voies, d'autres supports, d'autres transitions vers les relations aux autres et aux savoirs, vers une appropriation du monde et des apprentissages.

Rappelons d'ores et déjà que cela ne peut avoir lieu que si les professionnels concernés sont eux-mêmes soutenus dans leur élaboration. En effet, afin d'accompagner les jeunes dans ces mouvements affectifs et donc dans leur évolution psychique, les enseignants et les éducateurs travaillant auprès et avec eux doivent impérativement accéder à des temps d'analyse de leur pratique, menés par des professionnels du champ thérapeutique externes à l'ITEP. Cet outil institutionnel indispensable permet d'analyser certaines situations vécues comme agressives voire violentes, en s'appuyant sur l'expérience plurielle de l'équipe, afin d'attribuer un sens aux manifestations comportementales troublantes. Cela permet de se hisser à un double niveau de lecture des situations : les événements concrets que l'on peut observer et ce que l'on peut comprendre de ce que ces événements représentent pour les acteurs concernés (Goulet, 2015). Les professionnels peuvent alors émettre des hypothèses sur ce qu'il se joue symboliquement pour les jeunes dans de telles situations éducatives et/ou pédagogiques et non-seulement réajuster leurs actions et leurs gestes à un niveau tolérable pour les jeunes mais aussi se (re)sentir compétent en tant que professionnel de la relation, qui doit donc protéger les liens.

1.3. La démarche que j'entreprends

Selon Marcelli et Cohen (2012), plusieurs voies sont possibles dans l'étude des comportements et des processus mentaux. L'approche biologique (comment le corps et le cerveau fabriquent des souvenirs, des émotions, des sensations), comportementale (comment nous apprenons des conduites), cognitive (comment nous traitons, mémorisons et mobilisons les informations), développementale (comment se développent les fonctions mentales et les processus d'apprentissage), socio-culturelle (comment le milieu influe sur les conduites et les pensées). Je m'inscris ici dans une approche psychodynamique qui s'intéresse à « comment s'articulent la vie fantasmatique [inconsciente] et les conduites ou comportements » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 21-22). Je pense que Marcelli et Cohen parlent de processus mentaux comme de processus psychiques et qu'ils considèrent les comportements comme des manifestations de ces processus mentaux, quelle que soit la fonction du comportement en question. Dans les processus psychiques, il y a une partie inconsciente, une vie intérieure fantasmatique, qui a ses

origines singulières, et qui influe sur la structuration de ces processus et par conséquent sur leurs manifestations comportementales.

1.3.1. Une approche psychodynamique

Pourquoi ? Parce que les adolescents concernés par notre étude ne présentent pas de difficultés cognitives particulières mais ils accèdent à certains apprentissages avec peine. Parce qu'ils ne sont pas entravés dans leurs souvenirs, leurs émotions, leurs sensations mais dans ce que ceux-ci représentent pour eux, comment ils ont vécu certains événements, certaines périodes et les traces conscientes et surtout inconscientes qu'elles ont laissées. Parce qu'ils peuvent parfois exprimer très clairement ce qu'ils éprouvent mais ne peuvent s'empêcher de passer à l'acte. Et parce que parfois ils ne peuvent plus du tout exprimer ce qu'ils éprouvent tellement cela les submerge. Parce qu'ils sont parfois envahis par des sensations et des affronts extérieurs à leurs corps qu'ils n'arrivent pas à accueillir ou à rejeter. C'est alors tout entier qu'ils deviennent l'affront ou au contraire qu'ils disparaissent tout entier pour y échapper. Deux comportements sont les plus fréquents : ils s'énervent très vite et très fort ou ils disparaissent profondément et pendant longtemps. Dans les deux cas, l'autre, et donc une partie de soi, est annihilée d'une part, et le rapport au temps est extrême et non repérant d'autre part.

J'ai pu observer que c'était comme si parfois il leur manquait une enveloppe pour se frotter au monde. Afin que celui-ci ne soit pas trop douloureux ou intrusif. Sauf que le monde, l'environnement qui nous entoure, les sujets et les objets qui le constituent, ne choisissent pas, la plupart du temps, de générer de la douleur ou de l'intrusion. Au contraire, la rencontre, la relation à l'autre peuvent être source des plus grandes douceurs, des plus grands bonheurs. Seulement, il faut pour cela *être, se sentir être, se sentir exister, se représenter soi comme être à part entière*, avec une enveloppe physique et psychique solide, dont la peau est une interface et une frontière avec les sensations externes (et dont la vie psychique est également une interface et une frontière avec les sensations externes). Une enveloppe qui permette que le monde ne nous traverse pas complètement, de plein fouet, sans autorisation. Une enveloppe qui calfeutre les éléments externes à soi, de la nature (stimuli sensoriels) et de la culture (relations aux autres et aux savoirs). A cet égard, c'est Anzieu en 1974 qui a construit la métaphore du Moi-peau, qui recouvre les mêmes fonctions que la peau mais au niveau psychique, c'est une

interface entre dedans et dehors de soi. Cette enveloppe doit permettre une limite entre soi et les autres, l'environnement, et elle doit permettre de conscientiser son rapport aux autres et à l'environnement. C'est-à-dire en quelles mesures je veux ou je peux me risquer, me confronter, m'autoriser à rencontrer l'environnement. Et que cela soit source de plaisir, de douceur, d'étayage, d'apprentissage. Comment revisiter ces fonctions limite ? Comment (re)tisser une enveloppe suffisamment contenante ? Comment penser des pratiques pédagogiques et didactiques qui participent de cette consolidation psychique ? Ce sont des questions auxquelles cette thèse prétend apporter des éléments de réponse.

Car ces élèves n'ont pas de problèmes biologiques ou cognitifs mais leurs comportements entravent leur propre vision d'eux-mêmes et des autres. Il est facilement observable, lorsque l'on travaille avec eux, que ce ne sont pas des comportements socialement fonctionnels et spécifiques à un contexte, ce qui laisserait supposer que l'on pourrait rééduquer les conduites directement. Non, ce sont des comportements qui les desservent car ils n'ont pas une fonction facilement lisible ou écoutable. Leurs réactions semblent très souvent exacerbées au regard de la situation, souvent extrêmes par rapport à des comportements ordinaires d'adolescents en collectivité, qui peuvent s'énerver, pleurer, crier parfois, même en venir aux mains dans certains cas, puis se calmer, discuter, reconnaître leurs actes, en prendre la responsabilité, l'intérioriser et progressivement trouver d'autres voies pour construire un soi adulte qui peut se contenir et/ou trouver des moyens d'extériorisation qui ne le mette pas lui ou les autres en danger. Mais ici, il arrive souvent qu'un jeune devienne très agressif dans ses gestes et ses paroles sans crier gare, d'un coup. Qu'une chaise ou une table soit balancée ou projetée. Que la personne la plus proche (enfant comme adulte) soit poussée ou tapée. Que les injures s'escaladent à une vitesse démesurée. Que la porte soit claquée derrière un jeune parti et difficile à rattraper. Et toutes ces conduites et ces comportements semblent les dépasser, les déborder, ils ne les contiennent pas, ils voudraient (probablement) mais ils n'y parviennent pas, c'est plus fort qu'eux, ça les transcende. Leur enveloppe semble trop perméable et ne protège pas leur intériorité de l'envahissement et du débordement. Ce qui peut sembler assez clair, c'est que ces comportements, bien qu'ils ne soient pas socialement fonctionnels, au sens où ils ne permettent que très peu les relations, ont une fonction essentielle à mon sens. Ils nous montrent ce qui fait défaut, douleur, ce qui est insupportable, n'est pas contenu. Notamment lorsqu'ils doivent faire face à une question à laquelle ils n'ont pas la réponse, à un problème qu'ils ne se sentent pas capables de résoudre, à une parole de l'autre qu'ils éprouvent comme intolérable à ce moment-

là, ou encore à la vue de ce qu'ils viennent de produire qui leur semble parfois insupportable. Ce sont tous ces éléments, ces situations du quotidien en société qui les agressent et par conséquent dont ils se défendent. Le contexte scolaire est d'autant plus violent pour eux qu'il repose justement sur des questions (« du coup, le résultat de cette addition c'est combien ? »), des problèmes (« comment peut-on expliquer ce qu'il se passe dans ce livre ? »), des mises en doute (« mais non, ce n'est pas comme ça » ou même « es-tu sûr que ce soit comme ça ? ») et des commandes de productions (écrit, dessin, etc.)

Pourquoi ces situations ont-elles un tel impact sur eux ? Pourquoi les vivent-ils avec autant d'intensité ? Et par conséquent pourquoi s'en défendent-ils avec autant d'éclat ?
Ce dont nous sommes sûrs, c'est que leurs comportements influent sur les processus d'apprentissages et les relations sociales et culturelles. Ce que nous supposons, c'est que d'un point de vue interne, leur vie psychique (affective) n'est pas assez étayée (développée et enveloppée) pour construire avec le monde externe (les autres, les savoirs) des relations de qualité, c'est-à-dire qui servent leur développement et leur bien-être, et sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Le pari de la perspective psychodynamique c'est que les dimensions comportementales, développementales, sociales, culturelles et affectives sont liées entre elles d'une part, et que c'est cet ensemble qui constitue la structure psychique du sujet et sa vie interne d'autre part.

1.3.2. L'approche clinique d'inspiration psychanalytique

Notre démarche prend appui sur la clinique analytique freudienne pour proposer une clinique du pédagogique et des troubles du comportement sur la scène scolaire. Loin de nous l'idée de creuser le matériau inconscient des élèves, il s'agit ici de prendre en compte leur rapport troublant au social et à la pensée pour leur proposer un environnement pédagogique davantage adapté.

Notons que la pensée freudienne s'inscrit dans un contexte historique qui débute à la toute fin du XIXe siècle et que l'auteur va écrire jusqu'à sa mort en 1939, à la veille de la seconde guerre mondiale, en ayant déjà traversé la première. Le monde est questionné par la mort et les traumatismes, et Freud, inspiré des démarches scientifiques de son temps, porte un regard

parfois biologisant et patriarcal sur la société. Cependant, ses idées sont révolutionnaires au sens où se fut l'ouverture de tout un pan de la psychologie jusque-là peu investi. À sa suite, ce sont les psychanalystes anglais surtout dont nous suivrons la pensée sur le développement de la vie psychique et plus particulièrement celle de Winnicott.

En outre, il existe un lien très particulier entre éducation spécialisée et psychanalyse, car celle-ci interroge les singularités dans leurs liens sociaux, les traumatismes et les mécanismes psychiques qui leur sont liés, les troubles psychopathologiques. L'empreinte des courants psychanalytiques est palpable dans la culture professionnelle des éducateurs et éducatrices spécialisés à la fois dans la prise en compte de l'attachement, de son histoire personnelle et de la mise en œuvre de transitionnalité au quotidien. Mais aussi dans la démarche d'observation, d'entretien, de prise en compte des récits de vie des personnes concernées. La démarche clinique dans ce domaine sert une visée éducative et parfois pédagogique.

D'ailleurs, cet aspect pédagogique est resté longtemps en marge, parfois considéré comme secondaire dans les parcours des jeunes accueillis dans le milieu spécialisé. Or, nous proclamons ici que l'espace scolaire devrait être au contraire un des premiers espaces pour se (re)construire. Je pense que c'est un outil, un moyen qu'il faut arrêter de négliger car cela peut fortement accentuer les processus d'exclusion. Ces gamins d'ores et déjà fragiles psychologiquement et donc socialement se trouvent en plus mis sur le banc de touche de l'espace de socialisation le plus ordinaire, celui qui fait norme, qui construit la norme et la reproduit. Il faut ouvrir les possibles scolaires, il faut les penser, il faut les permettre. Il n'est pas possible de *faire de l'inclusion* en étant en dehors de l'école, il faut leur permettre d'être dedans. Je suis persuadée que c'est un moyen pour leur proposer concrètement d'expérimenter ce que c'est que d'être au dedans, d'exister à l'intérieur, de fabriquer/tisser sa vie interne. A condition d'élaborer des propositions pédagogiques qui accueillent leur être au monde et leur permettent d'étayer leur vie interne. C'est pour cela que mon travail s'ancre dans l'approche clinique du pédagogique, à laquelle nous lierons des apports didactiques, en l'occurrence spécifiques à l'argumentation.

L'objectif est de faire émerger ce qui ne se voit pas mais peut apporter des éléments d'explication afin de proposer des médiations. Nous expliciterons autant que possible le lien entre grille de lecture freudienne et des exemples concrets au niveau des pulsions et de leurs

manifestations (comportements, agressivité, inhibition), au niveau du langage et de la pensée (empêchements, réponses-réflexe, répétition, manque de sens) et les conséquences que cela a au niveau scolaire. Quel impact sur les relations pédagogiques et le rapport au savoir, et comment réinventer avec eux un élan épistémophilique ?

La deuxième partie de ce premier chapitre permettra de revenir sur la théorie des pulsions de Freud et les mécanismes de refoulement comme modèle de structuration de la vie psychique reposant sur la relation d'objet. Ensuite, les phénomènes et l'aire transitionnelle de Winnicott viendront éclairer une voie pour transformer ses relations aux autres et au monde et donc aux savoirs et aux apprentissages. Ainsi, le développement du langage et de la pensée comme représentants de l'aire intermédiaire, potentielle, transitionnelle, est envisagé comme un objet de travail primordial pour (re)construire un rapport au savoir, un lien de connaissance.

2. Ancrage épistémologique : de la clinique analytique à la clinique pédagogique

Avant tout, il est à prendre en compte que les théories freudiennes s'ancrent dans une dimension « représentationnelle », c'est-à-dire que le pari freudien est d'interpréter ce qui se voit et ce qui se dit comme représentation de la vie psychique, qui elle, ne se montre pas à proprement parlé. Freud propose d'envisager un niveau *méta* de la psychologie. A partir du matériau manifeste de ces représentations, les théories psychanalytiques offrent un cadre de compréhension, d'écoute et de lecture permettant d'émettre des hypothèses sur ce qui est enfoui chez les sujets, ce qui est davantage latent et qui anime leur vie psychique et par conséquent leur rapport au monde et aux autres. La psychanalyse suppose que les difficultés psychologiques d'un sujet sont fortement liées à son passé infantile, à la manière dont la vie psychique du sujet s'est construite dans les premières années. Le développement de l'enfant – plus précisément de son appareil psychique - est donc au centre de la psychanalyse.

Ensuite, par rapport aux troubles du comportement, ce qui me semble primordial de reprendre dans le champ de la psychanalyse, c'est le développement psychique qui conduit au développement social et de la pensée. Car, les jeunes souffrant de troubles du comportement souffrent bien souvent de troubles de la pensée et du langage. C'est en dépassant le stade pulsionnel primaire, au sens de Freud, que le sujet se défend de l'envahissement pulsionnel et peut ainsi investir le champ de la pensée et du langage pour s'inscrire dans le social et la culture. Or, ces jeunes ont des difficultés à (se) représenter en langage et en pensée et ces difficultés envahissent les comportements. Je vais donc revisiter les concepts clés de vie psychique, de pulsions archaïques pour remonter à la pulsion épistémophilique. Car je fais l'hypothèse que pour ces jeunes les pulsions archaïques sont peu contenues et qu'elles s'exposent sur la scène scolaire alors qu'elles devraient trouver des relais avec la pulsion épistémophilique.

Par conséquent, dans cette deuxième partie de chapitre, nous allons réinvestir les théories du développement psychique du bébé et les processus de stratification du sujet, ceux-ci s'étayant sur une certaine transitionnalité entre ce qui est interne et ce qui est externe au bébé. S'agissant du public concerné par cette étude, nous pouvons penser qu'une (ré)expérimentation

transitionnelle permettrait alors d'opérer des changements salvateurs pour ces adolescents parfois figés dans des répétitions d'angoisses archaïques fixées au niveau originaire.

2.1. L'éclosion à la vie psychique : l'origine pulsionnelle

La pulsion est un concept fondamental de la *métapsychologie* de Freud qui permet de développer la théorie de la *libido* aussi appelée théorie sexuelle qui, au-delà de la génitalité, désigne l'énergie psychique et constitue le désir du sujet. L'appréhension de cette énergie dite pulsionnelle permet également de rendre intelligible les concepts de *refoulement* et d'*inconscient*. La pulsion apparaît comme un concept d'entre-deux, à la limite entre vie psychique et somatique, deux espaces qui ne peuvent être tout à fait dissociés. La pulsion se définit d'abord par une notion physiologique, l'excitation, nécessaire mais non suffisante, qui se transforme en pulsion en accédant au niveau psychique. Autrement dit, l'excitation est représentée dans la vie psychique par la pulsion. Rendant impossible la distinction totale entre corps et âme, la pulsion constitue le mouvement-même, fondamental, entre psychique et somatique. « (…) la pulsion nous apparaît comme un concept frontière entre animique et somatique, comme représentant psychique des stimuli issus de l'intérieur du corps et parvenant à l'âme, comme une mesure de l'exigence de travail qui est imposée à l'animique par suite de sa corrélation avec le corporel » (Freud, 1915). La pulsion représente la rencontre entre ce qui vient du corps et ce que nous en faisons psychiquement, et plus précisément l'effort, « l'exigence de travail » imposée par cette rencontre. Nous métabolisons l'excitation en pulsion, en lui donnant cette dimension représentative, afin de lui faire correspondre une dimension représentative, qui la mette en quelques sortes à distance, et permette d'en différer la satisfaction.

Cependant, pour en arriver là, il faut nous arrêter un instant et situer notre propos dans les tout premiers instants de la vie du bébé. En effet, celui-ci sort d'un environnement amniotique protégé et le protégeant, où toutes les perceptions sensorielles sont calfeutrées et où la nutrition est continue et ne se fait pas sentir par la faim. Le manque n'existe pas, le besoin non plus. D'un point de vue physiologique, il ne peut y avoir de besoin dans le sens où le corps de la femme oriente toute sa dépense d'énergie vers le développement du fœtus, il ne peut donc pas être dans le besoin. D'un point de vue psychique, bien que le fœtus ne se représente pas ses besoins, nous

supposons tout de même que les prémisses de la vie psychique commencent dès la grossesse et même avant, dans les fantasmes, les histoires et les mythes des parents et des sociétés. C'est donc le bon moment pour dire que nous entendons par vie psychique les processus et pré-processus de pensée (expériences en amont de la pensée), conscients et inconscients, qui animent notre rapport au monde. Ce sont nos premières expériences relationnelles (d'abord sensorielles) qui sont à l'origine de notre appareil à penser, ou appareil psychique, et c'est celui-ci à son tour qui nous autorise à tisser de nouvelles relations dans ce monde.

C'est la rencontre physique avec le monde qui expose le bébé aux premiers stimuli de l'extérieur. Pour la première fois, le bébé est contraint, exposé à la lumière directe, au bruit sans filtre liquide, à la température ambiante. Et puis, il n'est plus enveloppé, il est soumis à la gravité. A ce propos, aujourd'hui, le peau-à-peau est préconisé dès les premières secondes de vie hors du corps maternel, pour des raisons bactériologiques et immunitaires d'une part, mais aussi, peut-être, pour créer une continuité entre sensations vécues in utero et premières sensations vécues dans les bras d'un des parents, en douceur, au chaud, au plus près de la voix, des battements du cœur et des odeurs (ou du goût) qu'il connaît déjà mais qu'il redécouvre probablement tout à fait autrement.

Va suivre la première expérience de la faim et de la succion pour satisfaire ce besoin et apaiser cette excitation somatique. Lorsqu'il naît, l'estomac du bébé fait la taille de l'ongle du petit doigt, quelques gouttes vont vite le rassasier. L'expérience va se renouveler toutes les trois heures environ, tous les jours et toutes les nuits, pendant plusieurs mois. C'est le premier élément qui va rythmer l'espace et le temps et permettre progressivement un éprouvé spatio-temporel. Le sein (qui peut être remplacé par un biberon) (et dans son prolongement la mère ou la personne qui prend soin du bébé) est le prototype du premier objet de relation pour le bébé, cette première relation avec le monde qui doit sécuriser et satisfaire. Ce n'est pas simplement une satisfaction de la faim qui est en jeu, bien que vitale pour le bébé, mais bel et bien ses premières expériences avec l'environnement. Dans les tout premiers temps, le bébé est *tout,* au sens où il ne se représente pas qu'il *est,* qu'il s'inscrit dans un monde externe plus vaste que lui, et qu'il existe comme être à part entière, car pour l'instant, ce n'est pas vraiment le cas. En effet, il est totalement dépendant des soins qu'on va lui porter, une dépendance que l'on peut qualifier de symbiotique (Sechaud, 2008), terme repris à Mahler pour qualifier cette première phase de « fusion psychosomatique qui apporte au bébé l'illusion de la toute puissance et de

l'omnipotence » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 61). Selon Mahler, cette phase s'étendrait sur huit mois environ au cours desquels le bébé va percevoir peu à peu que l'origine des sources de satisfaction peut être externe à lui.

L'objectif est d'abord de bercer le bébé dans une illusion de plénitude, le mieux possible, pour sécuriser le terreau de sa psyché, de sa vie psychique. D'un point de vue microbiologique, cela libère un maximum d'endorphines pour que le cerveau et les connexions synaptiques se développent. Et d'un point de vue psychique, ces premières expériences du manque et donc du besoin ne seront alors pas dramatiques, elles n'engendreront pas une sensation de morcellement voire de désintégration, mais au contraire lui permettront de mettre en route l'appareil psychique comme le nomme Freud, l'appareil à penser.

Au fur et à mesure, le bébé va manger des quantités de plus en plus importantes, mais aussi s'éveiller et rester éveillé de plus en plus longtemps et, au fur et à mesure, va interagir de plus en plus avec la/les personnes qui prennent soin de lui. Dans ces moments, la mère (au sens de la figure qui prend soin du nouveau-né) panse et pense le bébé. Elle prend soin de lui en le nourrissant mais aussi en le regardant, en lui parlant, en lui souriant. Elle le pense car il existe (plus que tout) à part entière mais en même temps dans le prolongement de soi, c'est une période tout à fait limite, au sens où ces deux êtres sont en devenir d'être réellement deux mais par moment ne sont qu'un. Il est primordial de noter ici qu'il n'est pas uniquement question de biologie, loin de là, je pense que l'adulte dans ces cas-là développe une compétence empathique extrême qui lui permet de prendre soin du bébé quoi qu'il arrive, c'est en ce sens que je parle de prolongement de soi. Ce mécanisme peut donc exister tout autant avec un homme, et avec des parents non-biologiques. À cet égard, Winnicott parle de « préoccupation maternelle primaire » qui s'apparente à un état limite, qui pourrait être considéré comme pathologique s'il n'était pas temporaire. Pour les parents, il s'agit de se dissocier du tout formé avec l'enfant pendant une période, de se redessiner une enveloppe à soi, ce qui constitue une nouvelle expérience éminemment transitionnelle je pense.

La personne qui prend soi du bébé lui prête son appareil à penser et à interpréter. Elle essaye de traduire ses cris, ses pleurs ; lorsqu'elle le berce, chante, anticipe les situations potentiellement désagréables, surprenantes, ou problématiques. En quelques sortes, elle fait perdurer, de manière illusoire, cet état de plénitude que l'on soupçonne de la vie in utero (et si

ce n'est plénitude alors avec le moins d'affronts externes possibles). Ces soins, ces incarnations du *care*, vont laisser des « traces mnésiques » (Freud, 1915) que l'on peut caractériser de « perceptivo-sensorielles » (Nicolaïdis, 1993), sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

C'est ici pour Freud le stade narcissique, qui correspond à un état de non-différenciation entre la mère et le bébé, les seuls états reconnus par ce dernier en cette période seraient l'état de tension et l'état de quiétude ou état de non-tension, d'absence de tension. La mère ne serait alors pas encore perçue comme objet externe ni comme source de satisfaction, le bébé serait omnipotent. Petit à petit, par la répétition des premières expériences de satisfaction et de frustration, le premier objet partiel commence à être perçu : « la relation est alors anaclitique au sens où l'enfant s'appuie sur les moments de satisfaction pour former les premières traces de l'objet et qu'il perçoit à travers les moments de frustration ses premiers affects » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 55). Au fur et à mesure, la mère est perçue dans sa totalité, le bébé entre dans la relation d'objet total. A cet égard, « la notion d'étayage rend compte selon Freud de l'investissement affectif du sein puis de la mère : en effet, l'investissement affectif s'étaie sur les expériences de satisfaction qui elles-mêmes s'étaient sur le besoin physiologique. » (*Ibid*., 2012, p. 55).

C'est également ici que l'on parle de moment fondateur et fondamental de la première relation d'attachement selon Bowlby et c'est ici que le sein (puis la mère) constitue le premier objet prototypique de la relation, de l'expérience du monde. Progressivement, si le sein ne fait pas trop défaut, s'il est toujours présenté de manière *suffisamment bonne* au sens de Winnicott (1975), c'est-à-dire ni trop tôt ni trop tard, ni pas assez longtemps ni trop longtemps, alors le bébé va pouvoir progressivement se le (re)présenter. Dans les interstices entre la sensation de faim et la présentation du sein, c'est le manque de l'objet qui institue le besoin de celui-ci. C'est ici, si ces interstices sont supportables (donc suffisamment bons), si la désillusion est modérée, si l'objet continue à être présenté dès que besoin, que le bébé va pouvoir le penser comme sein-absent et sein-présent. C'est l'éclosion à la vie psychique pour reprendre les mots de Ciccone (2008), c'est là que le bébé s'ouvre à la vie intérieure, car l'environnement est suffisamment sécurisant affectivement pour que l'appareil psychique du bébé se mette en route, autrement dit qu'il fasse l'effort de se représenter le sein absent, ce qui constitue un travail exigeant.

Nicolaïdis (1993) cite Donnet et Green (1973) qui, eux-mêmes, s'appuient sur les idées de Bion et Winnicott : « Une pensée s'installe à partir d'une expérience de manque (…). Le manque nous renvoie à l'absence d'objet. Cette absence de l'objet est ce qui en active la représentation et en ce sens le processus de la pensée est le produit de l'absence de l'objet ». Nicolaïdis ajoute à cela que « la pensée couvre ou panse le vide de cette absence » et que c'est « cette absence qui permettra au sujet de penser au lieu d'agir » (1993, p. 74). Rappelons qu'il faut pour cela que le bébé soit suffisamment contenu et sécurisé dans les prémisses de sa vie intérieure.

Le bébé va se développer au travers de nombreuses expériences de va-et-vient entre interne et externe, de ce qui vient de lui et de ce qui vient du monde extérieur. Et ce faisant, il va (se) bercer d'illusions, c'est-à-dire que la limite entre soi et non-soi, entre interne et externe ne sera que très floue par moment, l'objet convoité étant trouvé et créé à la fois comme l'explique Winnicott (1975). Ce sont ces expériences qu'il qualifie de transitionnelles (et sur lesquelles nous reviendrons plus longuement par la suite), qui constituent la transition entre le bébé et son environnement (les personnes qui prennent soin de lui) et qui fondent la structure psychique du bébé, son organisation interne (bien qu'elle reste malléable en une certaine mesure, plastique, rééducable).

C'est donc là la naissance de l'*appareil psychique* humain. Cela permettra de dompter certaines actions ou réactions aux excitations qui ne permettraient pas de vivre en société. Cela engendre une distinction (tout en conservant une liaison) entre interne et externe, à envisager comme un processus dynamique et en apprentissage, tout au long de la vie. Des allers-retours entre interne et externe, entre soi et non-soi, entre dedans et dehors seront nécessaires, toujours. Cet espace psychique constitue un *pare-excitation* qui favorise l'entrée dans le social et la pensée (Freud, 1920).

Revenons alors plus précisément aux pulsions. Freud présente quatre conditions qui permettent de comprendre le processus dynamique de la pulsion : la poussée, le but, l'objet et la source. La définition de la pulsion de Laplanche et Pontalis me semble synthétique et claire : « Processus dynamique consistant dans une poussée (charge énergétique, facteur de motricité) qui fait tendre l'organisme vers un but. Selon Freud, une pulsion a sa source dans une excitation corporelle (état de tension) ; son but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle ; c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but. » (1967, pp.

359-360). La pulsion est donc une poussée psychique (dynamique) dont l'origine (ou source) est somatique et qui tend à se satisfaire (à atteindre son but) au moyen d'un objet. « A un bout, la poussée manifeste l'accès de l'excitation au psychique tandis qu'à l'autre bout, la source rappelle l'enracinement somatique de la pulsion » (De Mijolla & De Mijolla-Melor, 2003, p. 171), ce qui confirme que la pulsion est un concept-frontière entre les sphères somatique et psychique.

Lorsque les excitations organiques font naître des pulsions, celles-ci créent une tension dans l'organisme comme une sensation de *déplaisir*. L'appareil psychique doit alors trouver une stratégie pour être apaisé et rétablir un équilibre, comme s'il était en permanence à la recherche d'une *homéostasie*. Freud parle alors de destin des pulsions.

La partie suivante propose une interprétation de ce qu'il advient de ces pulsions et de quels processus sont à l'œuvre dans leurs destins. On explore l'origine pour construire un espace transitionnel entre le champ analytique de Freud et le champ pédagogique.

2.2. De l'originaire au secondaire : du mouvement, une dynamique, des processus

Le refoulement est l'un des destins de la pulsion (au sens de ce qu'il peut lui arriver) afin d'éviter le *déplaisir*. Les processus de refoulement permettent de ne pas se laisser envahir par les pulsions dans notre vie de tous les jours. Les contenus refoulés forment le socle de la construction psychique et du courant psychanalytique comme pare-feu social permettant de ne pas être submergé en permanence par les excitations et les affronts du monde extérieur, de se contenir psychiquement et donc socialement, afin de vivre en société (en faisant face notamment aux grands interdits de notre civilisation, à savoir l'inceste, le meurtre, etc.). Le refoulement est la solution que notre appareil psychique trouve afin de ne pas être en conflit interne permanent. Le refoulement permet de déplier le temps et de l'éprouver, de sortir de l'immédiateté et de l'agir pour accéder à la pensée.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le refoulement c'est qu'il serait conséquent à une première étape de construction psychique qui distingue ce qui est conscient de ce qui est inconscient. « (…) le refoulement n'est pas un mécanisme de défense présent à l'origine, il ne

peut s'instituer avant qu'une séparation marquée entre les activités psychiques consciente et inconsciente se soit produite et que *l'essence du refoulement ne consiste qu'en ceci : mettre à l'écart et tenir à distance du conscient* » (Freud, 1915, p.47). Avant que l'organisation psychique ait atteint ce stade, le refoulement ne pourrait avoir lieu. Comme nous l'avons précisé plus haut, ce sont les pulsions les plus archaïques de notre existence qui, dans un contexte éducatif et social sécurisant, vont conduire à une première distinction entre interne et externe, par étayage progressif, posant les jalons d'une vie psychique. Du premier objet maternel vers d'autres objets, d'autre relations, prenant appui sur l'expérience de la toute première.

2.2.1. Développement psychique

Pour mieux comprendre le développement psychique, il convient de prendre en compte trois points de vue complémentaires. D'abord, le point de vue dynamique repose sur le mouvement de l'énergie psychique entre les instances psychiques. Ce sont les pulsions et surtout leurs représentants qui rythment cette dynamique. Et le refoulement est la défense ordinaire qui permet d'apaiser les conflits internes entre instances. Ensuite, le point de vue économique s'appuie sur l'intensité de l'énergie pulsionnelle, l'intensité des mécanismes de défense et la quantité d'énergie mobilisée par le conflit interne. Cela constitue la dimension quantitative des forces en présence. Enfin, le point de vue topique concerne l'origine des forces en présence – le Moi en prise avec le Ça (qui veut tout) et le Surmoi (qui interdit, qui censure) - et la nature des relations entre ces instances.

Chez l'enfant, s'ajoute un point de vue génétique ou développemental qui prend en compte l'évolution des instances psychiques et des conflits en fonction des *stades* de développement de l'enfant (Marcelli & Cohen, 2012, p. 53). Les stades vont se succéder dans le temps mais sans jamais disparaître, un stade va recouvrir le précédent, l'englober, mais celui-ci restera toujours présent, sous-jacent. Cela implique qu'un mouvement vers un stade antérieur est toujours possible, pour s'apaiser temporairement par exemple. « Dans la théorie psychanalytique un stade se caractérise par la mise en correspondance d'une source pulsionnelle particulière (zone érogène), d'un objet particulier (type de relation d'objet) et d'un certain type de conflit, l'ensemble réalisant un équilibre temporaire entre la satisfaction pulsionnelle et les contre-investissements défensifs. » (*Ibid.*, p. 53)

Le contre-investissement est un processus économique qui consiste à « faire obstacle à l'accès des représentations et désirs inconscients à la conscience » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 101). En effet, dans la mesure où les représentations à refouler sont investies par la pulsion et tendent à « faire irruption dans la conscience » (*ibid*., p. 102), il faut une force contraire pour empêcher le frayage de l'inconscient vers le conscient. Pour que le système reste à l'équilibre. Lors du refoulement, le système préconscient retire son investissement de telle représentation maintenant refoulée et l'énergie alors rendue disponible est utilisée pour contre-investir une nouvelle représentation ou « une situation, un comportement, un trait de caractère, etc. » (*ibid*., p. 102). Cela veut dire que dans un même temps, le système conscient travaille à refouler les représentations vers l'inconscient d'une part et que le matériau déjà refoulé s'emploie à attirer toute nouvelle représentation susceptible de s'y coller d'autre part, de venir faire un nœud. Cependant, il faut bien que le matériau inconscient commence sa formation sans attraction préalable à un moment, à l'origine.

2.2.2. Refoulement originaire

Freud émet alors l'hypothèse qu'il y aurait un refoulement originaire : « une première phase du refoulement, qui consiste en ceci que le représentant psychique (représentant-représentation) de la pulsion se voit refuser la prise en charge dans le conscient. » (Freud, 1915, p. 48). Lors de ce refoulement originaire, une fixation se produit : « le représentant correspondant subsiste, à partir de là, de façon inaltérable et la pulsion demeure liée à lui » (*ibid.*, p. 48). Il y aurait alors une trace affective inconsciente liée aux toutes premières expériences infantiles.

En effet, trois temps se succèdent dans le processus de refoulement. Le refoulement originaire, le refoulement proprement dit, aussi nommé refoulement après-coup ou refoulement secondaire, et enfin le retour du refoulé (lorsque des représentations inconscientes, qui ne parviennent pas à la conscience, s'extériorisent en symptômes, rêves, actes manqués, etc.). Le refoulement originaire est le premier temps de l'opération de refoulement. « Il a pour effet la formation d'un certain nombre de représentations inconscientes ou "refoulé originaire". Les noyaux inconscients ainsi constitués collaborent ensuite au refoulement proprement dit par

l'attraction qu'ils exercent sur les contenus à refouler, conjointement à la répulsion provenant des instances supérieures » (Laplanche & Pontalis, 1967, pp. 396-397).

Le concept de fixation prend alors toute sa place en cela qu'il constitue lui-même le premier temps du refoulement, le temps de « la fixation de la pulsion à une représentation et [de] l'inscription de cette représentation dans l'inconscient » (*ibid.*, p. 397), le temps de l'origine. Il ne peut ici y avoir un investissement par le système inconscient qui n'est pas encore formé puisqu'il n'y a pas encore eu de représentations refoulées, le matériau inconscient n'existe pas encore puisque le refoulement originaire est lui-même l'origine des premières formations inconscientes. Le mécanisme du refoulement originaire est donc bien un contre-investissement, et cette force unique, non-contrée, garantit la permanence du refoulé originaire, ce matériau qui restera là, fixé à l'origine de l'éclosion à la vie psychique. Il est alors supposé que l'origine de ce contre-investissement serait à chercher dans des expériences archaïques très fortes. Nous pouvons revenir ici aux traces mnésiques perceptivo-sensorielles sur lesquelles vont se construire les premières représentations.

En effet, ce temps de l'originaire repose lui-même sur un « en-deçà » basé sur le rejet et non le refoulement. Le rejet d'un espace-temps qu'il faut oublier pour ne pas être envahi par une charge affective insurmontable liée à la rupture de l'homéostasie in utero. C'est un oubli fondamental. « Lorsque cet oubli menace, ce qui fera retour, seront des affects ou des phénomènes tels que des terreurs archaïques, des vacillements spatio-temporels, des répétitions mortifères » (Canat, 2007, p. 49).

Canat-Faure parle des « strates archaïques » du sujet pour désigner ces expériences perceptives, sensorielles, qui viennent de l'environnement, d'un dehors à soi qui n'est pas encore appréhendé comme tel. « L'ombre de ce cosmos, petit à petit, s'étend sur le corps de l'enfant qui va jouer avec celle-ci, pour aménager au gré de ces sensations, et, par la suite, de ses représentations, son espace interne. » (Canat, 2007, p. 49). C'est là que la fonction limite prend ses sources, dans cette construction originaire entre dedans et dehors.

Ces premières expériences, fixées à l'origine, permettront d'accueillir les éléments refoulés par la suite : le refoulement proprement dit. Le sujet humain reste alors marqué par ces expériences, « des expériences infantiles, [et il] reste attaché de façon plus ou moins déguisée à des modes

de satisfaction, à des types d'objet ou de relation archaïques » (Laplanche & Pontalis, 1967, p.161) qui s'organisent sur le modèle de ces expériences originaires. En d'autres termes, « selon le traitement de ce noyau originaire, dont le sujet n'a pas la maîtrise ; la structure installera des modalités de défense plus ou moins fiables, plus ou moins stables » (Canat, 2007, p. 48).

Cette première fixation, originaire, va donc influer sur les relations futures du sujet, sa manière d'entrer en relation, ses modes de relations, ses choix de personnes avec qui être en relation. Mais aussi par conséquent sur sa capacité à investir le champ des savoirs et des apprentissages. En outre, une fixation peut également survenir ultérieurement, suite à un événement ou une situation affective très forte. « La fixation s'observe quand le lien entre la pulsion et l'objet est particulièrement étroit. La fixation met fin à la mobilité de la pulsion en s'opposant à sa libération, c'est-à-dire au changement d'objet ; la fixation est donc susceptible de faire obstacle aux nécessaires changements liés au développement » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 53).

Le refoulement originaire des pulsions archaïques serait à l'origine de l'organisation de l'appareil psychique et en constituerait le premier matériau inconscient, permettant d'accéder au refoulement proprement dit, le refoulement secondaire.

2.2.3. Refoulement secondaire

Le refoulement proprement dit, d'après coup, ou encore secondaire constitue le processus de défense qui fonde l'inconscient. Pour être plus précis, on parlerait de r*efoulement* du représentant-représentation d'une part, et de *répression* du représentant-affect d'autre part, le processus de refoulement distinguant de fait deux représentants de la pulsion de nature différente. Ici se distinguent donc les valeurs que prennent les représentants de la pulsion. D'une part, on attache une valeur d'investissement au représentant-représentation, qui va laisser une trace inconsciente de la pulsion, c'est une sorte de création psychique. D'autre part, une valeur de décharge s'attache au représentant-affect, celui-ci se dépense, il y a une décharge d'énergie psychique via l'affect. La notion d'affect, ou plus précisément de quantité d'affect, nommée *quantum d'affect* « correspond à la pulsion, en tant qu'elle s'est détachée de la représentation et trouve une expression conforme à sa quantité dans des processus qui sont ressentis sous forme d'affects » (Freud, 1915, p. 55), c'est ainsi qu'il y a dépense d'énergie. Elle sert « à désigner ce

qui, venant de la « sensibilité », met en mouvement quelque chose de la dynamique psychique » (De Mijolla & De Mijolla-Mellor, 2003, p. 172). Il y a *affect* lorsqu'il se passe quelque chose dans la vie psychique et cela ne peut se signifier que par une dépense d'énergie psychique. L'affect se meut entre conscient et inconscient et illustre la tension constante existante entre les deux systèmes. « Il est […] nécessaire que l'affect soit réprimé, c'est-à-dire qu'il ne parvienne pas à l'expression, pour que le refoulement soit effectif. » (De Mijolla & De Mijolla-Mellor, 2003, p. 174). En effet, la finalité du refoulement est d'éviter le déplaisir, ce qui de fait, place la répression de l'affect comme élément nécessaire et conditionnel au refoulement proprement dit. « Il en résulte que le destin du quantum d'affect appartenant au représentant est de loin plus important que celui de la représentation : c'est lui qui décide du jugement que nous portons sur le processus de refoulement. Si un refoulement ne réussit pas à empêcher la naissance ou de sensations de déplaisir ou d'angoisse, nous pouvons dire qu'il a échoué, même s'il a atteint son but en ce qui concerne l'élément représentation. » (Freud, 1915, p. 56). Freud ajoutera qu'on ne peut tout de même pas uniquement prendre en compte la répression : « On prendra tout autant en considération l'attraction que le refoulé originaire exerce sur tout ce avec quoi il peut établir des liaisons. Il est vraisemblable que la tendance au refoulement ne réaliserait pas son intention si ces forces n'agissaient ensemble, s'il n'y avait pas quelque chose de déjà refoulé, qui soit en mesure de recevoir ce qui est repoussé par le conscient » (*ibid*., p. 49).

Le refoulement est une opération mise en œuvre pour éviter le déplaisir, il agit au nom d'un principe de plaisir qui s'oppose à un principe de réalité et ces deux pôles soutiennent le fonctionnement mental, psychique. « Le principe de plaisir est caractérisé par la recherche d'évacuation et de réduction des tensions psychiques, la recherche du plaisir de la décharge pulsionnelle associée à la compulsion de répétition des expériences. Le principe de réalité prend en compte les limitations, les interdits, les temporisations nécessaires afin que la décharge pulsionnelle n'ait pas un aspect destructeur pour le sujet. » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 54). En quelque sorte, le principe de réalité permet au sujet de ne pas être piégé dans une logique de satisfaction immédiate et permanente de ses pulsions mais bien dans la prise en compte du contexte social et du contexte temporel pour servir sa propre construction, la construction de soi, de manière plus équilibrée sur le temps et avec les autres qui l'entourent. « C'est en partie une des fonctions du Moi naissant de l'enfant que de planifier l'action, de différer les satisfactions dans l'espoir d'une satisfaction plus grande ou plus adaptée à la réalité. » (*Ibid*., 2012, p. 54).

Aux principes de plaisir et de réalité s'articulent les processus primaires et les processus secondaires, eux-mêmes opposés. Les processus primaires se caractérisent « par un libre écoulement de l'énergie psychique en fonction de l'expression immédiate des pulsions provenant du système inconscient. » (*Ibid.*). De l'autre côté, les processus secondaires se caractérisent « par la reconnaissance et l'investissement du temps, les expériences mentales ayant pour but de trouver les moyens adéquats pour obtenir des satisfactions nouvelles en tenant compte du principe de réalité. » (*Ibid.*). On dit alors que l'énergie est liée dans les processus secondaires, c'est-à-dire que des liaisons ont été faites entre les expériences et entre les représentations de ces expériences et qu'il devient alors possible de différer la satisfaction de la pulsion au nom d'un mieux-être général. Le sujet devenant conscient qu'il serait préférable pour lui d'ajourner la satisfaction de la pulsion qu'il lie (et/ou qui se lie) à des représentations inconscientes. Les processus primaires régissent un système psychique organisé sur le principe de plaisir, les processus secondaires modèlent une logique psychique qui s'étaye sur le principe de réalité.

« Le passage aux processus secondaires par l'investissement des processus mentaux marque aussi pour l'enfant une réduction de la **tendance à l'agir**. » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 54). Au début, l'enfant met en acte, passe par l'agir pour décharger les tensions liées aux pulsions. Cette mise en acte doit progressivement s'amoindrir en investissant plutôt les processus mentaux. Sinon, « cette mise en acte par la compulsion de répétition peut représenter une entrave à l'investissement de la pensée et des processus secondaires. » (*Ibid.*). Il est à noter qu'il existe un continuum entre la mise en acte normale, car le jeune enfant est encore dans l'incapacité de lier ses pulsions de manière efficace, et le passage à l'acte pathologique qui, lui, entrave l'investissement des processus secondaires.

Stern s'appuie sur les interactions parent-bébé pour montrer que les interactions y sont restreintes (peu nombreuses au début, puis de plus en plus diversifiées) et cycliques et que cela permet une répétition des moments fondateurs du quotidien. L'auteur parle de « processus improvisé » (Stern, 2008, p. 44) car c'est dans ces interactions que le bébé peut s'expérimenter régulièrement, réparer si besoin des expériences fondatrices et la trace psychique qu'elles vont laisser, et réorienter la charge affective qui y est accolée/attachée. Ces interactions naturelles constituent le premier espace-temps du travail de secondarisation, du travail de liaison entre

originaire et secondaire. C'est ce qui permet de mettre à distance, de déplier le temps, de différer les réponses et d'opérer un retour à soi.

Cette répétition des moments fondateurs peut être réinvestie dans la relation éducative, à l'ITEP ou à l'école, via des activités ritualisées. Plus ces moments seront familiers (et donc sécurisants) et plus ils deviendront des « schémas de façon-d'être-avec-un-autre » (Stern, 1995, cité dans Stern, 2008, p. 45) qui constituent la connaissance relationnelle implicite ou comment répondre, se comporter, supporter la relation d'altérité. Stern ajoute que ces moments « sont aussi les éléments fondateurs des modèles opérants de Bowlby et de la plupart des intériorisations » (*ibid*., p. 45). Autrement dit, cela permet et consolide la constitution du soi, par l'intériorisation d'expériences répétées (et de qualité) de la relation à l'autre.

En outre, d'un point de vue didactique, secondariser c'est mettre à distance l'objet pour l'étudier. C'est ce qui permet de construire la continuité cognitive des situations scolaires, c'est-à-dire de construire du sens entre l'activité scolaire et l'apprentissage qu'elle suscite, ou du moins qu'elle suppose. Cette mise à distance de l'objet permet également le travail de liaison nécessaire à sa représentation psychique.

D'une part, la secondarisation implique de pouvoir transposer des savoirs et des tâches scolaires et leur attribuer une autre finalité en fonction du contexte. La dimension scolaire est seconde, au regard du sens ordinaire et quotidien des tâches, des objets, des mots que l'on incombe à une dimension primaire. Opérer le passage de la dimension primaire à la dimension secondaire, c'est considérer que tel élément primaire puisse être décontextualisé et qu'on lui attribue une autre finalité (Bautier & Goigoux, 2004).

D'autre part, la secondarisation définit, de manière implicite, les objets scolaires comme des enjeux de questionnements : « ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires » (*ibid.,* p. 91). Cela situe la constitution des savoirs dans un processus et une temporalité qui transcende l'échelle individuelle et s'ancre dans une culture et une civilisation, qui rend compte d'un au-delà de soi. Se repérer, se situer, dans cette historicité et ces différentes dimensions, c'est entretenir un rapport au savoir *secondarisé.*

D’une part, c’est un travail de liaison-déliaison-reliaison très énergivore et je pense que les jeunes d’ITEP n’ont pas toujours cette énergie à lui accorder car celle-ci est monopolisée par les mécanismes de défense psychiques. Et d’autre part, cela convoque une conscience de soi dans ses liens au monde suffisamment étayée pour se représenter les savoirs en jeu, les situer dans le contexte donné et pouvoir les transposer dans un espace différent. Nous supposons que les processus de défense de ces jeunes sont très extériorisés et que toute gêne occasionnée ne peut être secondarisée (contenue à l’intérieur) et est projetée sur l’extérieur (Canat-Faure & Huet, 2022, p. 5).

Or, les processus secondaires sont nécessaires pour investir le champ de la pensée et du langage, c’est cet investissement, ce travail de liaison, qui engage un changement d’objet pour satisfaire les pulsions, il s’agit ici de contre-investir les objets de la culture et du savoir, pour trouver du relai avec la pulsion épistémophilique, autrement dit du désir de savoir, d’apprendre, de connaître. La pulsion épistémophilique c’est cette « poussée inlassable à se perfectionner » (Nicolaïdis, 1993) qui ouvre à la sublimation, entendue « comme la conséquence du refoulement pulsionnel sur quoi est bâti ce qui a le plus de valeur dans la culture humaine » (Freud, 1920, p. 87).

C’est ce travail de liaison entre interne et externe qui fonde le Moi. C’est ce qui permet de (se) construire un Moi suffisamment étayé affectivement pour ne pas s’écrouler à chaque rencontre, chaque contrainte, chaque incertitude. « Son rôle initial [au Moi] est d’établir un système défensif et adaptatif entre la réalité externe et les exigences pulsionnelles. » (Marcelli & Cohen, 2012, p. 53)

Qu’en est-il pour ces jeunes aux comportements troublés et troublants en termes de développement psychique, de refoulement originaire, de processus secondaires et d’accès à la symbolisation ?

2.3. Fixations originaires et défenses archaïques

Chez ces jeunes manifestant des comportements troublants, il semblerait qu’une quantité d’énergie psychique soit retenue et accolée au refoulement originaire (Canat-Faure, 2007).

Cette énergie n'est pas déchargée, elle est *fixée* au niveau de l'originaire. C'est au cours des phases constitutionnelles archaïques et originaires que le traitement a fait défaut. Le sujet ne peut alors « s'installer à la surface du monde sans replonger à tout moment, dans les profondeurs et les angoisses abyssales qui l'ont constitué. » (Canat, 2007, p. 49).

Lorsqu'il y a une fixation aux processus originaires, le sujet est pris entre deux modes défensifs originaires et secondaires. La fixation l'empêche de quitter ce conflit originaire. La fonction limite (entre interne et externe) qui se crée grâce au refoulement originaire se met mal en place et par conséquent le sujet souffre de troubles limites (Olindo-Weber et Mazeran, 1985).

Ces jeunes n'ont pu se construire de limites suffisamment sécurisantes entre leur monde interne et le monde externe. Il en résulte que leur rapport au monde est empreint d'affects liés à des pulsions archaïques qui envahissent les relations. C'est alors comme si les affects liés aux pulsions prenaient trop de place. Sans avoir de place circonscrite, ils se déploient partout, comme s'ils cherchaient des objets dans lesquels trouver une place, tout le temps, mais ils n'arrivent alors à se fixer nulle part, et par conséquent ils s'infiltrent partout. Ils errent et envahissent les espaces et les autres. Ces affects semblent réduits à une fonction de signal, un signal d'angoisse qui déclenche alors chez ces jeunes des défenses qui, faute de pouvoir investir le refoulement comme processus de défense, s'exposent en comportements, en passages à l'acte, ce qui montre une vie pulsionnelle peu contenue. Cela leur demande alors probablement énormément d'énergie (affective et cognitive), constamment, qu'ils ne peuvent mettre au service de l'élaboration, des apprentissages et des relations aux autres. En outre, beaucoup d'énergie physique est aussi nécessaire pour répondre par l'agir.

Et cela entrave les processus secondaires. Ces fixations originaires entravent la création psychique d'une part et la décharge de l'énergie psychique liée aux pulsions archaïques d'autre part. La structuration psychique traumatique de ces jeunes génère des troubles dans la représentation et leurs capacités représentationnelles se trouvent alors entravées.

Il y a donc deux conséquences concomitantes : d'une part, un manque de représentations auxquelles s'attacher et sur lesquelles s'appuyer pour comprendre et se situer dans le monde, y exister ; et d'autre part, un surplus d'affects qui ne trouvent de place pour se dépenser et envahissent donc tout l'espace, prennent toute la place. Ils sont sur-agités d'un point de vue

corporel et comportemental et souvent figés d'un point de vue de la pensée. Ces deux conséquences semblent mener vers l'inéluctable : il devient très difficile de développer une pensée et d'investir les apprentissages.

Pour Boimare (2016), l'apprentissage nécessite un retour à soi en imposant de faire des liens entre son monde interne et le monde externe. Or, chez ces jeunes aux comportements troublants, ne pas savoir et devoir chercher, en d'autres termes se confronter à ses propres incertitudes, réactive des « craintes archaïques, des peurs infantiles et des préoccupations identitaires » (2016, p. 4) qui génèrent des troubles de la pensée, des « empêchements de pensée ». Pour l'auteur, ces jeunes qui ont peur d'apprendre ont pour autant très envie de savoir. Mais ils court-circuitent le temps et l'effort qu'impose l'apprentissage. Ils peuvent se convaincre qu'ils savent pour ne pas avoir à apprendre. Ils se défendent de l'inquiétude que peut susciter l'incertitude.

Permettons-nous un petit détour ici par les travaux de Bion sur le lien qu'il établit entre capacité d'apprentissage et capacité de pensée. En effet, pour Bion, il s'agit de s'appuyer sur sa *capacité d'apprentissage*, lorsque celle-ci a pu se développer dans les premières expériences de la vie afin de construire sa propre *capacité de penser*. La visée est la connaissance au sens d'apprendre à connaître et non de posséder une connaissance, et ce lien à la connaissance est pour lui tout aussi fondamental dans la construction psychique de l'enfant que les liens d'amour et de haine qui tissent et étayent le rapport aux autres et à l'environnement du petit. Ce sont les modes d'intrication des liens d'amour, de haine et de connaissance qui serviront de support aux relations futures. Le lien de connaissance est ce qui permet à l'enfant d'explorer, de découvrir, d'être curieux. « Les pensées requièrent un appareil à penser qui comble l'écart entre la connaissance du manque et l'action destinée à modifier ce manque. » (Blanchard-Laville, 1996, p. 28). Il faut bien distinguer ici le fait de penser savoir et l'effort de penser pour apprendre. Si l'on considère que le savoir est un objet à investir, alors nous considérons ici que ce qui importe n'est pas le savoir en tant que tel mais la manière d'investir cet objet-savoir. Et cette manière d'investir l'objet dépend de la structuration du lien de connaissance dans les expériences du jeune enfant.

Pour ces jeunes trop souvent *empêchés de penser* il est donc question de pouvoir reconstruire ce lien à la connaissance en ré-expérimentant sa *capacité d'apprentissage* pour développer sa *capacité de penser*.

Or, pour Winnicott (1975), afin que l'appareil psychique se fraye un chemin vers le travail de pensée, il faut ré-expérimenter la fonction limite et donc refaire des expériences transitionnelles. Ce sont ces théories winicottiennes qui me semblent des plus intéressantes pour (re)mobiliser, (re)dynamiser, en réinsufflant de la malléabilité, de la souplesse, de la transitionnalité dans l'appareil psychique. Il s'agit de s'appuyer sur les fondements du développement de l'appareil psychique que sont la contenance et la sécurisation affective qui permettent, par étayage sur des objets externes et par relation avec l'altérité, d'accéder à la symbolisation de représentations, autrement dit au travail de pensée de l'appareil psychique. Car les « fondements les plus spécifiques du développement (…) sont aussi les facteurs essentiels de tout changement. » (Gauthier, 2008, p.66).

2.3.1. Réinsuffler de la transitionnalité

> « De tout individu ayant atteint le stade où il constitue une unité, avec une membrane délimitant un dehors et un dedans, on peut dire qu'il a une *réalité intérieure*, un monde intérieur, riche ou pauvre, où règne la paix ou la guerre. Ceci peut nous aider, mais est-ce là bien tout ?
>
> Si cette double définition est nécessaire, il me paraît indispensable d'y ajouter un troisième élément : dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure. » (Winnicott, 1975, p. 30).

L'espace transitionnel, potentiel, intermédiaire, tel que défini par Winnicott, est cet espace psychique qui permet de faire des allers-retours entre moi et non-moi, entre interne et externe, chez le tout petit, et qui constitue le socle d'une construction psychique permettant d'accéder aux représentations du monde, des autres et de soi, d'entrer en relation et de se projeter.

Winnicott parle de phénomènes transitionnels recouvrant les concepts d'espace (psychique) et d'objet transitionnel se matérialisant d'abord par le sein de la mère puis dans certains contextes par le doudou ou autre objet que l'enfant trouve et créé à la fois, c'est à dire que c'est un objet externe à lui qu'il peut donc trouver mais c'est aussi et uniquement lui qui lui donne sa valeur affective et c'est donc lui qui le créé. L'objet transitionnel est un trait d'union entre le bébé et la mère. Il symbolise le lien de confiance entre eux qui leur permet justement de se séparer. Cette confiance se fonde sur un sentiment de sécurité éprouvé dans l'expérience de la dépendance maximale, avant que la séparation ne puisse s'envisager. « Ce symbole peut être localisé. Il occupe une place dans l'espace et dans le temps, là et où la mère se trouve elle-même entre deux états : être confondue avec l'enfant (dans l'esprit du bébé) et être éprouvée comme un objet perçu plutôt que conçu. » (Winnicott, 1975, pp. 179-180).

Ce phénomène transitionnel vient à la fois attester de liens *secure* et permettre par la suite des relations sécurisées et sécurisantes. « C'est la confiance du bébé dans la fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non-moi. » (*Ibid*., p. 201). Ce mouvement entre moi et non-moi, ces allées et venues entre interne et externe se retrouvent de manière visible et imagée dans le jeu de l'enfant. « Le jeu ne relève ni de la réalité psychique intérieure ni de la réalité extérieure. » (*Ibid*., p. 178). Il n'est ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors. L'aire du jeu se situe dans l'espace potentiel, intermédiaire entre l'individu et l'environnement.

Par la suite et tout au long de la vie, les phénomènes transitionnels se diffusent dans les expériences culturelles. Winnicott y voit une extension de l'idée de phénomènes transitionnels et de jeu. « Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement, l'utilisation heureuse de l'héritage culturel. » (*Ibid.,* p. 199).

En outre, ces phénomènes viennent rejaillir à l'adolescence comme période d'entre-deux, d'allers-retours entre l'état d'enfant et l'état d'adulte, comme période de changements forts physio-psycho-sociaux et familiaux et comme période de rencontres remettant en exergue ses propres chemins pour entrer en relation avec le monde, avec les autres et donc avec soi-même. Les obstacles auxquels se confronte le bébé dans le travail d'union-séparation qui sédimente le

passage de la dépendance totale à une dépendance relative, sont réactualisés à l'adolescence. En effet, l'adolescent est *immature* en termes de croissance vers une certaine indépendance, qui reste toujours relative mais permet de s'identifier comme personne propre. L'immaturité décrite par Winnicott signifie que l'adolescent n'est pas responsable du monde et de lui-même, il est en période de croissance pour devenir responsable. Pendant cette période adolescente l'immaturité constitue un élément précieux. « C'est là que l'on trouve les traits les plus excitants de la pensée créative, des sentiments neufs et frais, des idées pour une vie nouvelle. » (1975, p. 262). À nouveau, l'adulte doit être fiable, il ne doit pas abdiquer, pour que l'adolescent déploie les efforts qui lui permettront de « se trouver lui-même » *(ibid.*) en prenant en compte l'environnement dans lequel il se meut, en interagissant avec les autres éléments de ce monde et en y trouvant du plaisir.

Dans la lignée de Mosconi (1996) notamment, qui montre que le savoir se déploie dans l'aire transitionnelle, je pense qu'il est nécessaire d'accompagner les jeunes avec lesquels nous travaillons à ré-expérimenter les espaces transitionnels en général et plus spécifiquement dans le cadre scolaire. Pourquoi ? Avant tout, parce que ces jeunes nous montrent très clairement que l'on ne peut les accueillir à l'école que si l'on propose un cadre qui prenne soin d'eux, c'est-à-dire qui prenne en compte leur besoin d'être contenu et de (re)construire des expériences transitionnelles pour pouvoir exister dans l'espace scolaire et *in fine* s'engager dans les apprentissages. C'est la condition *sine qua non* à leur inclusion. Je dirai même que c'est la condition nécessaire pour une inclusivité scolaire (Dugas, 2022), qui permette à chacune et chacun de se construire au sein de cet espace social et affectif basal de notre société.

L'école symbolise le lieu des savoirs et des apprentissages, elle est le lieu où nous souhaiterions tous que les élans épistémophiliques puissent se déployer. Il nous faut donc en permettre l'émergence, ce qui signifie proposer des environnements qui soient suffisamment sécurisants pour que se créent (et qu'ils trouvent) des situations où ils puissent apprendre, pour qu'ils s'y risquent et potentiellement s'y déploient, s'y développent, s'y construisent une vie intérieure plus forte, plus solide, plus étayée. C'est accueillir leur potentiel désir de savoir, d'apprendre. Ce serait un moyen de sublimer leurs difficultés, leurs traumas, de les transformer en expériences réussies, valorisantes, étayantes pour l'esprit, reconfigurer des expériences lointaines (inconscientes) en réorientant le but des pulsions vers la culture pour autoriser le processus de pensée à se développer.

2.3.2. Pour se sublimer par la culture, les savoirs, les autres

La sublimation consiste spécifiquement en l'activité de diriger son énergie psychique vers les objets de la culture et de la relation à l'autre. « On appelle capacité de sublimation cette capacité d'échanger le but qui est à l'origine sexuel contre un autre qui n'est plus sexuel mais qui est psychiquement parent avec le premier ». (De Mijolla et De Mijolla-Melor, 2003, p. 176). La sublimation pulsionnelle est pensée du côté du déplacement du but. « Le but de la pulsion, poussée psychique, étant la satisfaction au moyen d'un objet, la sublimation revient à désexualiser la satisfaction » (*ibid.*, p. 177). Elle suppose un certain détachement de la fonction sexuelle, et un renoncement à son but dirigé vers le plaisir partiel ou plaisir de reproduction, ce qui permet de passer du sexuel au social. En effet, les processus de sublimation contribueraient à s'éloigner des répétitions, des destructions et de se rapprocher d'une paix sociale, d'une vie pacifiée, en société. La visée est donc éducative et thérapeutique non seulement d'un point de vue individuel mais aussi d'un point de vue collectif.

En outre, la sublimation permet de s'ancrer dans la réalité en ne laissant pas les pulsions tout gouverner. C'est aussi l'ouverture vers un imaginaire fort. Car cette vie imaginaire, ou cette vie fantasmatique, c'est justement ce qui nous permet d'écouler l'énergie en lien avec nos désirs tout en prenant en compte les limites de la réalité. C'est alors dans nos fantasmes que cette énergie peut se déployer. La vie fantasmatique inconsciente est un espace où tout est possible et où l'on peut (re)trouver la toute-puissance infantile tant qu'elle y reste. Comme dans les jeux d'enfants. Le fantasme inconscient est le matériel qui sous-tend le jeu (Winnicott, 1975, p. 259). La capacité de fantasmer c'est mettre en récit ses expériences, les transformer en événements, ne pas rester bloquer dans des situations déstabilisantes voire traumatisantes, et donc résister aux adversités de la réalité. La vie fantasmatique c'est ce qui permet de rêver, fantasmer, penser les expériences qui nous traversent, les rejouer, les mettre en scène, les métaboliser et donc les digérer (Delion, 2013). « La capacité de fantasmer est un des trésors que les humains ont en partage, et comme tous les trésors, il faut le protéger (…). Il y va de notre potentialité à vivre ensemble de façon sociable et civilisée ». (*Ibid.*, p. 76)

Dans *Pourquoi la guerre ?* Freud explique à Einstein de manière très synthétique et bien plus littéraire que scientifique, la théorie des pulsions, de vie et de mort, et notamment le fait que l'évolution de l'humanité, de plus en plus cultivée et savante, ne peut que s'éloigner au fur et à

mesure de la guerre et des pulsions destructrices. Le passage au social et à la culture forme inévitablement des pacifistes, « nous devons l'être en vertu de mobiles organiques » (Freud, 1933, p. 63), autrement dit à simple titre de survie, de désir de vie, de pulsion de vie. Si en des temps plus archaïques, la violence pouvait en quelque sorte se justifier, l'être de culture, lui, développe une « intolérance constitutionnelle » (p. 64) vis-à-vis de la guerre, ou du moins le devrait, au service de sa propre survie. Le fait d'être sachant et pensant, rend l'humain en prise avec le langage et la culture et modifie son rapport au monde, le sien, le nôtre. Cela le transforme psychiquement. Ces transformations psychiques « consistent en une éviction progressive des fins instinctives, jointe à une limitation des réactions impulsives. » (*Ibid.*, p. 64). Il conclut sa lettre ainsi : « tout ce qui travaille au développement de la culture travaille aussi contre la guerre » (*ibid.*, p. 65).

A cet égard, nous pouvons d'ores et déjà dire que Breton ([1996] 2016) désigne l'argumentation comme un moyen pour s'éloigner de la violence dans le social et pacifier les liens. « Construire des dispositifs de parole à base d'argumentation est également, sur un plan historique, une des grandes alternatives à la violence des rapports sociaux et un des moyens de pacification des mœurs ». (Breton, 2016, p. 3).

Plus les représentations des jeunes sur le monde qui les entoure, qui les traverse et qu'ils contribuent à faire exister seront solides, nombreuses, illustrées, voire argumentées et plus ils seront à l'abri d'utiliser la violence. Notre responsabilité est donc de (re)construire ces représentations et d'en fabriquer de nouvelles. Il convient donc d'accompagner les jeunes vers des liaisons à la culture et au travail de pensée, en prenant grandement soin du cadre dans lequel nous les accueillons et de ce qu'ils peuvent y décharger et y expérimenter. De quelle manière peut-on se servir de l'espace pédagogique pour réinsuffler de la transitionnalité entre originaire et secondaire et construire un nouvel imaginaire ?

Synthèse et problématisation

Le développement psychique repose sur des expériences originaires puis sur des processus primaires et secondaires qui se constituent d'allers et retours entre expériences internes et externes. C'est ce travail de liaison entre le dedans et le dehors, ce tissage entre soi et l'environnement qui servent d'étaie à la structuration de la pensée. Pour ces jeunes aux manifestations comportementales troublantes, au temps de l'originaire, un trop plein d'énergie psychique n'est pas déchargée et reste accolée au refoulement originaire ce qui trouble les processus secondaires et rend le travail de pensée difficile, pénible, voire douloureux et parfois insupportable. C'est ainsi que nous problématisons. Dès lors que ces jeunes se trouvent parfois pris dans un rapport au monde pulsionnel qui les empêche de penser et les incite à agir, sous quelles conditions pouvons-nous les accompagner à s'approprier et intérioriser un langage argumenté, structuré, qui permette de déplier la pensée et de prendre le temps de la rencontre avec les autres, les savoirs et les apprentissages ?

Dans le cadre scolaire, nous prenons le parti de celles et ceux qui pensent que l'espace pédagogique, et notamment les conditions et les pratiques didactiques proposées aux adolescents dans cet espace pédagogique, constitue un moyen d'éducation ou de rééducation à visée thérapeutique : c'est-à-dire que l'on peut y ré-expérimenter des situations transitionnelles entre interne et externe, entre dedans et dehors, entre soi et l'autre qui favorisent un travail de pensée davantage pacifié et déplié dans la durée (Canat-Faure, 2020). Cela permet de sortir de situations troublantes, de s'éloigner d'un fonctionnement pulsionnel qui s'exprime par des troubles du comportement et de s'approprier des processus de pensée davantage structurés, étayés, qui sécurisent à leur tour le jeune dans ses capacités, ses potentialités. Cela impulse alors une dynamique vertueuse pour le développement de l'adolescent en général et plus spécifiquement dans son rapport aux savoirs, aux apprentissages et au monde scolaire, ce qui constitue par la même occasion un moyen éminemment inclusif pour se situer et exister dans notre société. Alors, comment formuler des hypothèses entremêlant clinique et didactique qui favorisent un accès au secondaire tant d'un point de vue affectif que cognitif ? Comment créer un espace transitionnel entre ces deux approches indispensables à l'accompagnement de ces jeunes vers les apprentissages ?

D’abord, nous proposons dans le chapitre II d’explorer les postures professionnelles des enseignants et des éducateurs comme un entre deux champs, celui de la clinique et celui de la didactique, qui s’attache à la prise en compte de l’espace psychique de la classe, comme une préoccupation pédagogique et didactique primaire. Ensuite, nous proposons dans le chapitre III d’envisager l’argumentation comme objet et moyen didactique à fort potentiel transitionnel, notamment *via* le débat numérique sur des Questions socio-scientifiques.

Chapitre II – Entre clinique et didactique : une approche intermédiaire

L'objectif de ce chapitre est de tisser un lien théorique et pratique entre clinique et didactique pour construire une démarche de recherche et une posture professionnelle transitionnelles, intermédiaires. À cette fin, nous mobiliserons et discuterons les notions de *holding* didactique, de médiation pédagogique et didactique, ainsi que de gestes et de paroles professionnels faisant fonction d'étayage pour tendre vers une posture de l'entre-deux.

D'abord, il s'agira de s'appuyer notamment sur les travaux de Blanchard-Laville, Thouroude et Barry afin d'éclairer des éléments de pratique et de pensée pédagogiques et didactiques qui considèrent l'espace psychique de la classe comme une dimension dont il faut prendre soin pour accueillir ces jeunes, les accompagner dans le développement de leur être-là, en classe, sans effraction. Cela s'incarne dans le rapport aux élèves *via* l'environnement sonore, les mots, les interactions, mais aussi dans le rapport à l'espace passant par les positions, les déplacements. Ces éléments participent de postures professionnelles qui peuvent être plus ou moins étayantes d'un point de vue affectif et d'un point de vue cognitif pour les potentiels élèves.

Ensuite, les travaux de Goulet et Bucheton principalement portant sur les postures didactiques constitueront une grille de lecture des enjeux d'arrière-plan au sein de la classe et des préoccupations enseignantes qui semblent, de manière invariable ou presque, rythmer le travail en classe. Cette approche me semble pertinente car les gestes et les paroles professionnels y tissent la qualité de l'espace accueillant le potentiel des élèves pour que celui-ci émerge. L'atmosphère, le pilotage, le tissage et l'étayage révèlent à mon sens des postures enseignantes plus ou moins contenantes et favorisant plus ou moins la médiation vers les savoirs et vers les autres. En effet, ces postures influent directement sur les postures d'élèves plus ou moins enclin à apprendre, penser, travailler.

1. Penser et panser l'espace psychique de la classe

1.1. Un travail de l'entre-deux

L'entre-deux est un passage dans le temps et dans l'espace, un processus de construction. « Notre identité se construit dans l'entre-deux d'une *histoire* et dans l'entre-deux de la rencontre avec l'*autre* ». (Thouroude, 2022, p. 28). L'auteure ajoute que « L'identité se construit dans l'entre-deux des processus d'identification ». C'est un développement progressif. « L'entre-deux comme passage suppose de pouvoir se déplacer, pour accéder à une autre place. Cette nouvelle place est certes plus satisfaisante mais elle a un coût : elle oblige à se distancier de ses origines » (*Ibid.*, p. 41)

L'entre-deux c'est l'espace intermédiaire entre dedans et dehors et le temps intermédiaire entre avant et après, c'est ce qui devient possible lorsqu'il y a rencontre, c'est ce qui est en jeu dans toute relation éducative. Ou du moins c'est ce que je tente de transmettre aux étudiants auprès desquels je travaille, que ce soit en formation professionnelle d'éducateur spécialisé ou en études universitaires des sciences de l'éducation. A l'opposé du mot-valise dans lequel on peut tout désigner, il me semble que c'est un concept extrêmement subtil qu'il est nécessaire de rendre intelligible, pour m'inscrire dans la lignée de Sibony et Thouroude notamment. Il est aussi complexe que de former nos futurs professeurs des écoles aux gestes professionnels qui favorisent une « posture éducative de prévention » (Thouroude, 2022, p. 18). Et pourtant, c'est bien là le cœur de la formation des éducateurs spécialisés. Spécialisés en quoi ? nous demandions-nous avec un groupe d'éducateurs en formation il y a peu [4]. Et bien justement, spécialisé dans la rencontre avec l'autre, spécialisé dans l'accueil et l'accompagnement, et cela repose sur des compétences bien définies d'écoute et d'observation mais aussi de souplesse adaptative en termes de posture professionnelle et de travail sur ses propres représentations et de ses propres affects en jeu dans les situations éducatives. Ainsi que sur des connaissances sur le développement de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, sur les structures psychiques, sur

[4] Merci à David, en deuxième année de formation, pour son regard pertinent sur le sujet et pour avoir impulsé cet espace de discussion très fécond.

la santé mentale et sur l'approche clinique, entre autres. Outre les contenus scientifiques, cela se matérialise par des séances d'analyse de la pratique professionnelle et des séances d'analyse de son propre trajet de formation, régulières et fréquentes (presque tous les mois, au gré des alternances entre temps de formation et terrain professionnel[5]). Il me semble que cela favorise une posture éthique et de prévention. Je le vois à l'œuvre. Et ce à toutes les échelles : autant pour anticiper les conflits entre deux jeunes en institution que pour tenter de désamorcer des reproductions de trauma familiaux parfois ancrés depuis des générations ou enfin pour s'inscrire dans un travail d'équipe qui favorise une expérience constructive (Barry, 2015).

L'entre-deux repose sur un paradoxe qui se retrouve dans l'objet transitionnel de Winnicott qui doit être trouvé et créé. Le paradoxe d'être à la fois déjà là pour être trouvé mais en même temps de n'être pas tout à fait là et d'être créé par le bébé, ou en tous cas cette illusion de créer l'objet. Winnicott définit cela comme un paradoxe qu'il ne faut pas résoudre, on ne demande pas à l'enfant si, finalement, il a trouvé l'objet ou s'il l'a créé, c'est un peu des deux, il y a quelque chose de magique qu'il ne faut pas briser, c'est ce qui fonde la vie psychique intérieure, et le paradoxe maintient une souplesse, des possibles, des fantasmes pour conserver du mouvement entre interne et externe. Ce mouvement entre-deux, c'est ce qui cultive le désir de rencontrer l'autre et l'environnement, d'aller vers, de s'aventurer vers. C'est ce qui fait émerger le désir d'apprendre et de penser. Ce paradoxe ne doit pas être évacué ou résolu, il faut le tolérer, il restera là comme fondamental à la rencontre. C'est la tolérance du paradoxe qui fonde l'entre-deux comme espace potentiellement créatif et fécond. Cependant, il faut pouvoir contenir le paradoxe ou contribuer à soutenir le *holding* du paradoxe. « Il doit être contenu pour que le lien social perdure. C'est ce que tout professionnel de l'éducation doit garder à l'esprit. » (Thouroude, 2022, p. 35). L'auteure ajoute que : « La tolérance au paradoxe suppose à la fois l'écoute et la mise à distance : ni fusion ni séparation, mais…entre-deux. » (*Ibid.*, p. 35). Je pense que l'on retrouve ici les deux versants de la relation d'accompagnement travaillée dans le milieu spécialisé : une posture empathique et sensible ; une posture réflexive sur les affects en jeu transférentiel.

[5] Attention, cela est en train de disparaître petit à petit. En effet, depuis dix ans, les éducateurs spécialisés ont de moins en moins d'heures d'analyse de leur pratique professionnelle dans le cadre de leur formation, à l'IRTS de Montpellier.

En effet, l'entre-deux c'est le passage entre moi et non-moi, entre dedans et dehors, entre interne et externe mais aussi entre instances internes (Moi, Ça, Surmoi) et puis entre frontières plus matérielles : entre les activités, entre les disciplines, entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire, entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée ou le milieu professionnel. C'est la dynamique de transition entre deux espaces, entre deux temps, entre deux sujets. C'est le jeu qui devient possible dans cet intermédiaire.

A cet égard, l'éducation spécialisée est fondamentalement transitionnelle en ce sens qu'elle tente de (re)-tisser du lien avec l'autre, avec l'institution, avec la loi (symbolique), en s'appuyant en tout premier lieu sur la construction d'une relation éducative, comme moyen et objectif à atteindre à la fois. Cette relation éducative dont on parle en parcours de formation des travailleurs sociaux mais aussi que l'on tord, que l'on expérimente, que l'on éprouve et que l'on apprend à métaboliser s'incarne précisément dans une posture d'entre-deux (Thouroude, 2022), *good enough* au sens de Winnicott pour servir d'étaie stable et continu, constant. Cette relation éducative doit alors permettre de prendre conscience de soi (Gaberan, 2007) et d'opérer le passage entre vivre et exister. Car exister c'est « accéder à la possibilité de faire des choix, c'est se construire une histoire, c'est appartenir à soi-même et au monde » (Gaberan, 2007, p.139).

Il y aurait deux périodes de la vie éminemment entre-deux : la petite enfance et l'adolescence. La petite enfance, nous l'avons en partie éclairée dans le premier chapitre, se construit sur le potentiel intermédiaire, dans la relation avec l'autre-environnement. L'adolescence, comme période de changements physiologiques, psychologiques, sociaux, et donc identitaires, réactive des processus affectifs originaires à ré-expérimenter. Elle nécessite à cette fin des espaces transitionnels. L'adolescence, dans son processus d'identification-individuation, est un paradoxe mais n'est pas une contradiction, dit Thouroude (2022, p. 37), car on se construit par étayage sur l'autre dont on apprend justement à se séparer. C'est paradoxal parce que des mouvements opposés s'alimentent l'un l'autre et c'est parce qu'ils coexistent qu'ils existent tout court, l'un ne va pas sans l'autre, ne fonctionne pas sans l'autre. Ce n'est pas une contradiction car l'un n'empêche pas l'autre justement. C'est un processus entre-deux temps et entre-deux espaces. « L'adolescent est presque le symbole de l'entre-deux sans être en mesure de le penser ». (Sibony, 1991, p. 235 cité par Thouroude, 2022, p. 43).

J'ajouterais que l'épreuve de la parentalité constitue peut-être la troisième période fondamentalement entre-deux temps (ne pas être mère – devenir mère), entre-deux espaces (le corps changeant et partagé[6]) et donc entre-deux identités dont il faut apprendre à tolérer la dimension parfois paradoxale car ces deux parties d'identité ne seront plus jamais dissociables. Elles cohabitent la même *demeure*. « Tout changement est une rencontre avec un autre soi-même et il faut supporter l'idée que cet autre fasse désormais partie de soi. » (Thouroude, 2022, p. 43). Je pense que cette phrase résonne parfaitement avec mon expérience du passage vers un devenir mère. Cette mère qui est un *autre soi-même,* ancré dans un rapport à sa propre mère qui a toujours fait partie de soi et ouvert à cet enfant qui, désormais, fait partie de soi (dans la tête, tout le temps), et ce même dans le *Réel* pour un temps (dans le corps momentanément).

Mais revenons-en à la posture d'entre-deux d'un point de vue des professionnels de l'éducation. Le professionnel favorise par sa posture et l'élaboration d'une pensée sur celle-ci, un accès vers la possibilité d'apprendre. De cette manière, il se situe comme passeur entre le savoir et les élèves, se positionne entre-deux et contribue à la rencontre et au tissage de lien et de sens entre eux deux. L'entre-deux c'est un partage de l'origine… « Dans l'espace scolaire, cette origine commune c'est le savoir, qu'on a du mal à partager ou à transmettre » (Sibony, préface de Thouroude, 2022, p. 12). Le savoir est l'objet didactique qu'il faut présenter aux élèves de telle manière qu'il puisse le trouver-créer. Il s'agit ici d'une proposition méta-didactique, qui envisage l'arrière-plan des interactions scolaires et considère de prendre soin de l'espace psychique de la classe.

1.2. Pour opérer un *holding* didactique

Selon Boimare, quatre compétences sont essentielles pour supporter les contraintes liées à l'apprentissage. Il faut être capable de reconnaître ses manques, de savoir attendre, de pouvoir respecter des règles et de ne pas avoir peur d'affronter un moment de solitude (Boimare, 2019).

[6] Pour les hommes aussi. Ceux qui se rendent disponibles pour leurs tout-petits se rendent bien compte que leurs corps est mis au service de ceux-ci qui en deviennent un prolongement.

Or, pour ces jeunes, ces compétences semblent insuffisamment développées car celles-ci nécessitent une enveloppe psychique sécurisée qui leur soit sécurisante.

De son côté, Mosconi rappelle que les phénomènes transitionnels se définissent dans le jeu de l'enfant avec l'objet, c'est le mouvement qui se trouve et qui se créé entre l'enfant et l'objet. Envisager le savoir comme prolongement de l'objet transitionnel (Mosconi, 2021, p. 138), envisager le lien à la connaissance comme espace transitionnel c'est proposer des espaces d'investissement, de jeu, de création avec le savoir. Comment ? Avant tout, en faisant fonction de contenant pour anticiper les débordements. Une fonction contenante « suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que suffisamment ferme pour résister [aux] assauts » (Blanchard-Laville, 1996, p. 39).

À cet égard, selon Hélie et Thouroude : « La fonction contenante de l'enseignant est proche du *holding* de Winnicott : il s'agit de tenir l'enfant, tenir le groupe avec souplesse et fermeté, afin de le sécuriser. » (2018, p. 59). Blanchard-Laville définit la notion de *holding* didactique comme une enveloppe qui contient suffisamment la vie affective des enfants pour qu'ils entrent en rapport avec le savoir et développent leur soi-élève. Penser l'espace psychique de la classe c'est une manière de prendre soin de l'acte d'enseigner, entre « enseignants et enseignés, qui, par leurs liens, tissent la texture relationnelle de l'espace dans les lieux d'enseignement » (2001, p. 3). Hélie et Thouroude précisent que « C'est une façon de se relier aux élèves et au savoir, et de relier les élèves au savoir. L'appropriation des savoirs exige du sens et du lien. » (2018, p. 59). Il s'agit de se substituer aux capacités des élèves pour les guider dans la construction de sens et de lien avec les savoirs et avec les autres, jusqu'à ce qu'ils puissent le faire seuls.

Blanchard-Laville soutient avant tout qu'il existe un transfert didactique dans l'espace psychique de la classe. Le transfert de Freud, désigne pour Laplanche et Pontalis, « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécus avec un sentiment d'actualité marqué » (1967, p. 492). Chaussecourte (2009, §. 8) nous rappelle que Freud mentionne la relation pédagogique dans un texte de 1914, *Sur la psychologie du lycéen*, et notamment les éléments transférentiels dans le contexte pédagogique : « il y explicite comment les premières relations vécues par l'enfant dans son entourage familial se réactualisent sur les professeurs qu'il peut rencontrer lors de son parcours d'études, particulièrement à certaines périodes sensibles de sa construction

psychique ». Le concept est repris par Blanchard-Laville (2001) dans le cadre des Sciences de l'Éducation et de la Formation pour désigner la « force modelante qui façonne l'espace didactique au niveau psychique » (cité par Chaussecourte, 2009, § 12).

Pour Blanchard-Laville, l'objet de la transaction didactique, c'est-à-dire le savoir, dans le triangle didactique, est un objet à investir, à désirer, par les deux autres pôles du triangle que sont l'enseignant et l'élève, dotés tous deux d'une subjectivité affective. Ces derniers « sont propulsés dans une dynamique interne relationnelle complexe médiatisée par leurs relations respectives à l'objet de savoir » (2001, p. 64). C'est de cette dynamique relationnelle entre élève, enseignant et savoir que va se structurer l'espace didactique. L'auteure montre dans ces travaux que l'enseignant a une signature propre dans sa manière d'être et de faire qui le singularise et qui porte sa subjectivité professionnelle, son *appareil psychique professionnel*. Cette signature se caractérise par une double dimension du lien didactique dans les situations d'enseignement : dans les relations aux élèves et dans le lien au savoir à enseigner « issu de toute l'histoire du rapport au savoir de l'enseignant » (2001, p. 152). C'est ce que l'auteur a nommé *transfert didactique.*

Celui-ci s'entend et s'observe à la fois dans le discours manifeste de l'enseignant (auquel peut être liée une intensité affective plus ou moins importante, pour le professionnel et pour les élèves) et dans des éléments non-verbaux, les comportements et les gestes, la tonalité de la voix, les regards et les mimiques, les postures et les déplacements, qui « instaurent un certain climat psychique dans l'espace didactique » (*ibid.*, p. 194).

Au sujet de ce transfert didactique, Chaussecourte attire notre attention sur le fait qu'il est pour lui polyfacétique. D'une part, il relève de l'approche clinique d'orientation psychanalytique. D'autre part, « sa mise en œuvre requiert à la fois des connaissances de la discipline enseignée et de sa didactique » (2009, paragraphe 21). Cette dimension nous intéresse car dans notre expérimentation nous travaillons avec des enseignants et des éducateurs spécialisés, qui n'ont pas le même rapport au savoir, ni le même rapport à l'argumentation comme objet de savoir, ni le même rapport à la didactique de cet objet. Et nous supposons que cela puisse jouer un rôle dans les postures des professionnels et le transfert à l'œuvre dans les situations d'apprentissage proposées.

La notion d'espace psychique de la classe se construit sur celle d'enveloppe psychique. Cette enveloppe dont nous avons parlé plus en amont qui permet de se sentir contenu et sécurisé et qui n'existe pas seulement au plan individuel mais qui est élargi ici au plan collectif de la classe et qui se tisse dans les interactions et dans les types de relations qui s'instaurent entre élèves, enseignants et savoir. L'espace psychique de la classe repose donc en grande partie sur cette prise en compte du transfert didactique lui-même constitué des types de relation que l'enseignant investit avec ces élèves et de son lien avec les savoirs enseignés et leurs didactiques.

La perspective didactique peut être profondément éthique, en cela que les professionnels peuvent s'attacher à faire advenir les élèves en tant que sujets, sujets désirants et donc enclins à apprendre (processus dynamique), pour ensuite savoir (état des choses). Il s'agit d'accompagner le sujet dans l'élaboration de son propre rapport au savoir, il s'agit de faire émerger et d'accompagner la pulsion épistémophilique. L'enjeu est d'être suffisamment enveloppant, contenant pour sécuriser tout en dégageant de l'espace « pour laisser la place à des jeux partagés avec le savoir » (Blanchard-Laville, 2001, p. 218). Il faut être assez présent et enveloppant pour soutenir le soi de l'élève mais laisser l'espace suffisamment libre pour que l'élève puisse apprendre, imaginer, élaborer, penser. Cet espace se réfléchit, cela s'apprend, pour se situer dans une posture ni trop directive, ni trop lâche (au sens plastique, physique mais aussi en termes de responsabilité), pour que la pensée de l'élève puisse s'y mouvoir et s'y construire. Cela se construit dans un ensemble de gestes verbaux et non-verbaux qui signifient aux élèves « certaines intentions didactiques et pédagogiques en situation » (Pelgrims, 2021, p. 48). Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre concernant plus précisément les postures d'étayage.

La fonction contenante de l'enseignant est « sa capacité d'accueil et de transformation des éléments psychiques et émotionnels désorganisés, déliés, bruts, pour les rendre un peu plus tolérables, en somme, la capacité de l'enseignant à métaboliser les éléments négatifs qui lui sont adressés » (Blanchard-Laville, 2001, p. 222). L'enveloppe sonore, gestuelle mais aussi le regard que l'enseignant porte sur l'élève résonnent avec les premières expériences affectives de l'enfant ou de l'adolescent et permettent ou entravent une identification projective pour l'élève, en se situant dans les attentes de l'enseignant et de l'école et en situant son soi par ce que l'enseignant lui renvoie. Les signes corporels de l'enseignant sont des traductions « de l'état

psychique interne du mode de liens aux élèves » (*ibid.*, p. 230). Cette enveloppe a une double fonction selon Blanchard-Laville, celle de miroir et celle de pare-excitation qui permettent de « créer un espace d'intimité et de sécurité à l'intérieur de la classe, ainsi qu'à étayer pour les élèves leur soi d'élève en constitution » (*ibid.*, p. 227). L'enveloppe sonore contribue également à une forme de continuité que l'on retrouve aussi dans les expressions du visage et les regards. Pour les élèves en difficultés scolaires, il peut y avoir des défauts de continuité cognitive, ils se trouvent parfois bloqués, entravés, empêchés. Ils peuvent avoir d'autant plus besoin que l'enseignant « ne lâche pas prise ni avec sa voix ni avec son regard pour rester accroché[s] et soutenir une certaine continuité » (*ibid.*, p. 228).

Cette fonction contenante que peut incarner l'enseignant est alors nommé *holding* didactique, par extension du concept winnicottien, qui maintient le lien, au service d'un étayage affectif et cognitif, qui peut se déplier dans la durée, sans discontinuité. Ce *holding* didactique ouvre la potentialité pour l'enfant ou l'adolescent de ré-expérimenter l'épreuve transitionnelle. Cette aire intermédiaire d'expérience où la fonction contenante, le *holding* maternel ou didactique, maintient l'illusion suffisamment bien et suffisamment longtemps pour que l'expérience soit à la fois trouvée et créée par le jeune. Ce moment de passage n'est ni tout à fait interne ni tout à fait externe, il est fondamentalement créateur de lien entre les deux. Le lien didactique s'étaye sur le lien mère-enfant. « La légitimité de cette extension, outre sa valeur heuristique, est à chercher dans le fait que le sujet enseigné est replacé par chaque situation d'enseignement dans un état de dépendance provisoire à l'enseignant-environnement [comme il l'a été auparavant à la mère-environnement], qui ne peut manquer de réveiller en lui cette détresse archaïque du nourrisson dépendant absolu » (*ibid.*, p. 264). Le *holding* didactique permet de pallier cette détresse.

Cependant, cette fonction peut bien sûr être défaillante et ne pas servir l'étayage du soi de l'élève, notamment lorsque l'enseignant ou l'éducateur doit se défendre de peurs réelles et imaginaires qui se forment au sein de la classe, adossées aux modes de liens qu'il entretient avec ses élèves et à son propre rapport au savoir. Cela risque d'amener le professionnel à projeter ses propres angoisses et ses propres désirs sur les élèves et ce faisant à les réduire à des objets plutôt qu'à des sujets, des sujets désirants peut-être autre chose que l'enseignant. C'est pourquoi des temps d'analyse de la pratique professionnelle sont nécessaires. Ces temps existent dans l'éducation spécialisée, considérés comme l'un des premiers outils au service de

la relation éducative. Concernant notre étude, les éducateurs et les enseignants avec lesquels nous avons travaillé bénéficient de séances d'analyse au sein de l'ITEP, ce qui constitue un premier garde-fou pour penser sa pratique éducative, pédagogique, didactique.

Dans cette continuité, Barry (2015) expose une étude auprès de deux enseignants travaillant jusque-là dans le milieu ordinaire qui ont été « parachutés » en ITEP et tente de comprendre comment ces professionnels réussissent à élaborer une expérience d'enseignement constructive auprès de ces élèves présentant des troubles du comportement. Constructive signifie ici qui permette de s'enrichir de l'expérience vécue. Il s'agit de métaboliser cette expérience vécue en un apprentissage qui transforme l'éprouvé du métier et donc la pratique.

Deux dimensions me semblent essentielles dans les éléments que l'auteure met à jour en s'appuyant sur des entretiens menés auprès des deux enseignants concernés.

Premièrement, elle montre une facette des postures des enseignants qui se rapproche, je pense, de ce que Thouroude nomme « entre-deux ». En effet, les enseignants semblent avoir appris de leurs expériences que « leur action pédagogique avait à se construire dans les interstices des situations d'enseignement/apprentissage conçues », il faut tout le temps « trouver une ouverture » pour reprendre les mots d'une des enseignantes. Barry le dit ainsi : « Ici, l'expérience prend forme parce que les enseignants admettent que l'action pédagogique peut se dessiner dans et par la situation de façon interstitielle. On voit ici que leur propre apprentissage par l'expérience (*learning from experience*, Bion, 1962) passe, *in situ*, par une posture où « le brouillon mental est indiscutablement à l'œuvre » [en citant Leclerc (2014, p.64)] » (Barry, 2015, p. 54).

Deuxièmement, elle met en lien l'expérience et la réflexivité des enseignants qui semblent être en « empathie avec les ressentis des élèves lors des moments de tension voire de crise » tout en parvenant à prendre de la distance. « Les enseignants montrent que, dans une articulation entre implication et distanciation, c'est-à-dire dans une forme de réflexivité, ils ont opéré le passage d'une « expérience informulée » (*unformulated experience*, Stern, 2003, p.37), comme forme non interprétée des matériaux bruts du vécu, à une formulation d'expérience où une interrogation constructive sur les besoins des élèves peut trouver son terreau » (Barry, 2015, p. 55).

En outre, un troisième élément important qui ressort du discours des enseignants est leur sentiment d'appartenance à une équipe, à une institution qui permet de contenir, de faire sens, de créer de l'expérience. Cela rejoint les propos de Goulet (2015) qui voit les enseignants émettre des hypothèses « sur les enjeux symboliques sous-jacents aux comportements des élèves » (p. 4). Cela vient faire écho encore une fois à cette posture de l'entre-deux que décrit Thouroude, prenant soin de considérer les comportements troublants des jeunes non comme des agressions mais bien comme des manifestations de leurs difficultés et surtout comme des éléments signifiants pour comprendre ce qui fait obstacle voire parfois souffrance. Goulet ajoute que : « L'attribution d'un sens (même si la recherche de ce dernier ne fait partie ni des compétences ni des missions de l'enseignant quand cela a trait à l'intime) constitue donc à la fois une cape de protection et des antennes qui forment une panoplie bien utile pour déminer les situations d'enseignement et pour se considérer à nouveau comme un adulte protecteur et compétent » (2015, p. 5).

Ces capacités s'approchent de celle du clinicien dont la pratique repose justement sur cette double écoute et cette double lecture de ce qui est dit et montré par celui qui s'exprime. Pour moi c'est ici que se construit une véritable posture professionnelle de l'entre deux. Plus spécifiquement et plus concrètement, quels gestes et quelles paroles professionnels peuvent servir l'étayage de la pensée, dans le cadre scolaire, auprès d'adolescents aux comportements troublants ?

2. Incarner des postures didactiques de l'entre-deux

2.1. Des attitudes enseignantes

Dans son étude de 2015, Goulet observe et analyse des situations d'enseignement lors de visites de conseil pédagogique organisées au sein d'un ITEP d'une part et au sein de l'école associée à une MECS d'autre part. Cela lui permet de constituer un recueil des gestes professionnels assimilés à des « stratégies pédagogiques et éducatives fonctionnelles » qui semblent « prévenir et minimiser les manifestations comportementales et permettre la mise au travail des élèves pour une durée suffisante aux apprentissages » (2015, p. 3).

Ces *attitudes enseignantes* concernent davantage le cadre de la situation d'apprentissage que les contenus eux-mêmes, elles influent avant tout sur le climat de la classe qui doit permettre, ouvrir, rendre possible le simple fait d'être là et de rester là, en situation. Ces gestes et ces postures préviennent les manifestations comportementales envahissantes et c'est à cette condition que les jeunes peuvent accéder aux situations d'apprentissages, peuvent entrer en relation au savoir. L'objectif premier est de prévenir les manifestations comportementales par des attitudes adaptées (pédagogiques et éducatives).

L'auteur écrit que ces modalités d'enseignement « visent à réduire la souffrance inhérente à la situation d'apprentissage et fonctionnent de ce fait comme des adaptations pédagogiques. Elles permettent en effet aux élèves de se consacrer aux apprentissages, en leur épargnant autant que possible le travail inconscient d'avoir à s'en défendre ». L'étayage proposé permet d'autoriser le processus de pensée et reconstruire de l'intériorité. Bruner (1983) conceptualise l'étayage comme désignant l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. C'est ici que le regard didactique s'entremêle à l'écoute clinique pour construire petit à petit des ponts, des médiations. L'étayage peut restituer la responsabilisation de soi au jeune, progressivement. « L'élève prend peu à peu la maîtrise de lui-même grâce à la conscientisation de l'effet qu'ont sur lui les situations d'apprentissage et au relais passé par l'enseignant ». (Goulet, 2015, p.12).

Le premier enjeu est de proposer des séances ritualisées, contenantes et bien délimitées pour réduire l'incertitude et participer à la construction d'un sentiment de sécurité. Ritualisation, annonce du programme de la journée, explicitation des demandes, objectifs et méthodes, recherche de cohérence : ces éléments permettent une prévisibilité de l'apprentissage et une réduction de l'angoisse de l'inconnu.

Le deuxième enjeu est de proposer des consignes courtes et précises qui permettent une centration sur le travail, le contrat didactique est alors clair (le plus possible). Cela a pour effet « d'éviter les moments de vide de la pensée et [de favoriser] la construction d'un espace de réflexion » (p. 10) ainsi que d'éviter les échanges concernant le comportement. Consignes courtes, supports de travail déjà prêts, évitement de l'inaction au moment où le travail est terminé : ces éléments permettent à l'élève d'être occupé, « ce qui lui évite de devoir se protéger de l'intrusion de ses pensées parasites par l'agitation » (*ibid.*).

Le troisième enjeu est de proposer un étayage constant et fort pour « réduire la peur de l'erreur et de la frustration via l'apprentissage et favoriser la construction progressive d'une image de soi » (*ibid.*) et pour restituer une position de sujet et, pourrait-on dire, réinsuffler des phénomènes transitionnels. L'étayage méthodologique appuyé sur des exemples, la fourniture d'outils d'aide (affichages, etc.), l'adaptation des attentes, le choix de traces provisoires qui rendent les erreurs effaçables : ces éléments « permettent aux élèves de prendre le risque, extrême pour eux, de donner à voir à autrui quelque chose de leur intérieur et de se soumettre à un jugement extérieur » (*ibid.*).

L'auteure ajoute qu'adapter ces gestes d'étayage aux besoins des élèves permet de réduire le sentiment d'incompétence. À cet égard, Pelgrims (2003) rappelle que le sentiment de compétence dans le domaine scolaire inclut « la connaissance de soi et l'autoévaluation de ses aptitudes, actions et performances » (p. 218). Or, les jeunes avec lesquels nous travaillons ont précisément des difficultés à se situer dans ces dimensions. L'auteure, en s'appuyant sur des études antérieures, relève d'ailleurs que « les élèves en difficultés d'apprentissage ou de comportement ont un sentiment de compétence scolaire plus faible que leurs pairs sans handicap déclaré » (*ibid.*).

Il s'agit donc d'endosser une part de responsabilité dans les processus d'apprentissage, notamment face aux erreurs, aux blocages, aux difficultés, afin de permettre aux élèves de ne pas rejeter toute entière cette responsabilité et de progressivement la partager avec le professionnel. Il est question de les accompagner à supporter d'en endosser une partie. C'est reconstruire un lien avec ses propres limites, la connaissance de soi et cela constitue un levier pour renforcer ou simplement créer un sentiment de compétence.

> « C'est paradoxalement un procédé qui mène à la responsabilisation (Ourghanlian, 2006). Cela peut favoriser la possibilité de faire des choix. La possibilité de faire des choix propose un espace entre la demande et son exécution et donne une place à l'élève dans le processus scolaire. Il est alors possible de passer le relais à l'élève, progressivement, dans la gestion de ses manifestations comportementales, grâce à la conscientisation de celles-ci et des circonstances de leur apparition, ce qui le positionne comme spécialiste de ses besoins. L'enseignant est responsable des situations d'apprentissage tandis que l'élève acquiert peu à peu une responsabilité de lui-même ». (Goulet, 2015, pp. 10-11).

Cet étayage est ainsi mis au service d'une visée plus profondément thérapeutique et éducative. À cet égard, ce sont les travaux didactiques de Bucheton qui me semblent pouvoir nous éclairer plus finement sur les postures des professionnels en classe.

2.2. Aux gestes d'étayage

Selon Bucheton, l'enseignant agit dans son travail de classe en fonction de cinq grandes préoccupations : piloter et organiser l'avancée du travail, maintenir un espace d'élaboration et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens et les finalités des tâches que l'on propose, étayer le travail en cours en apportant l'aide nécessaire, en fonction de l'élève et de l'instant, et cibler un but, un apprentissage. L'auteur considère ces dimensions comme « des fondamentaux à partir desquels s'élaborent les conduites dans la classe et leurs ajustements singuliers et autour desquels se construit le développement professionnel, par l'expérience et la conceptualisation de cette expérience : la capacité à l'interroger et en comprendre les fondements. » (Bucheton, 2019, p. 82).

Nous reviendrons dans un premier temps sur le modèle du multiagenda qui identifie les préoccupations principales des enseignants dans la classe, et dans un second temps, sur les différentes postures d'étayage que les professionnels peuvent mobiliser, souvent à leur insu, pour faire apprendre, faire penser, faire parler ou faire faire.

2.2.1. Le modèle du multiagenda

Le multiagenda est défini comme un modèle d'analyse de l'agir enseignant cherchant à faciliter la compréhension des gestes professionnels qui permettent de s'ajuster aux situations de classe en fonction du temps, des interactions, des savoirs, des tâches, du rapport au savoir, des attitudes des élèves, des artefacts, etc. « Il rend compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe. » (Bucheton, 2019, p. 79).

> « Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant dirigée vers l'élève ou la classe, dans le but d'instruire et d'éduquer. Le choix du terme « geste » traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans une culture un minimum partagée. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire. Le geste est verbal mais aussi non verbal : le corps de l'enseignant parle (déplacements, mimiques, regards, vêtements) …
>
> - Un agir dynamique : un geste intentionnel pour faire agir l'autre : le faire réaliser une tâche, le faire réfléchir, etc.
> - Un agir partagé : un geste de communication verbale et non verbale dans des codes scolaires communs, pouvant être compris et partagés.
> - Un agir ajusté : le geste est situé dans un contexte toujours particulier. Il s'adresse à un ou des élèves connus, dans un contexte scolaire et didactique spécifique, à un moment particulier de la leçon, de la journée, ou de l'année.
> - Un agir ponctuel ou inscrit dans une configuration plus durable de gestes (une posture).
> - Un agir pluriel : le geste peut être « épais » et plurisignifiant. » (Bucheton, 2019, pp. 79-80).

Bucheton identifie cinq grandes préoccupations des enseignants, considérées comme des invariants du métier (et que l'on retrouve ensuite en *figure 1* ci-dessous) : piloter et organiser l'avancée de la leçon, dans l'espace et dans le temps de la classe (pilotage des tâches) ; maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive (atmosphère) ; tisser le sens et les finalités des tâches proposées (tissage) : étayer le travail en cours, en apportant l'aide nécessaire (étayage) ; cibler un but, un apprentissage de quelque nature qu'il soit (savoirs, questions, valeurs, pouvoir d'agir).

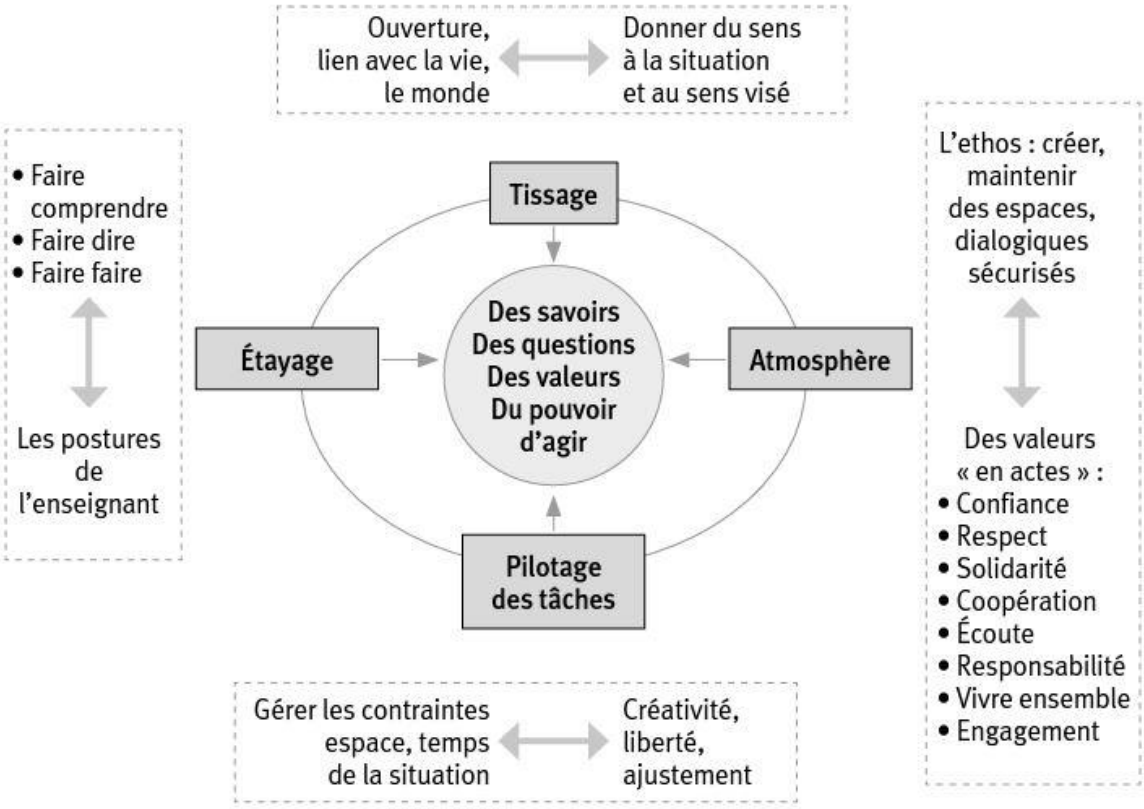


Figure 1 : Le modèle du multiagenda de Bucheton (2019, p. 83)

Le pilotage correspond en grande partie à la manière de naviguer dans la séance en fonction du temps et de l'espace. L'atmosphère se constitue de tous les gestes qui favorisent un climat d'apprentissage. Le tissage se constitue principalement d'allers et venues entre les savoirs savants et la vie ordinaire des élèves. L'apprentissage peut cibler des savoirs, des questions, des valeurs, du pouvoir d'agir, qui susciteront des gestes didactiques différents « construits dans l'expérience et les modèles didactiques de la discipline » (Bucheton, 2019, p. 93). Enfin, l'étayage est fait de tous les gestes professionnels qui aident l'élève. J'ajouterai que les gestes

d'étayage sont ceux qui anticipent la déconcentration, qui encourage la formulation verbale et ainsi participe de la structuration de la pensée des élèves.

L'étayage et plus précisément la manière dont il se manifeste dans les interactions langagières entre professionnels et élèves, organise de manière fondatrice l'agir enseignant (Bucheton, 2019, p. 96). Dans le modèle du multiagenda, l'étayage est un concept central et hiérarchiquement supérieur aux quatre autres préoccupations majeures des professionnels. Il est « l'organisateur principal de la dynamique de la co-activité maître-élèves » (p. 96). Les gestes d'étayage « traduisent des décisions dont l'équilibre est fragile. » (*Ibid*.). Bucheton dit qu'ils constituent le lieu de rencontre entre le didactique et le pédagogique. « Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but instructif spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir. » (*Ibid*.). Je propose d'enrichir cette notion en y incluant une dimension clinique. En effet, il me semble que ces gestes d'étayage constituent le lieu de rencontre entre écoute clinique et agir enseignant (didactique et pédagogique). Ils participent de ce fait à la construction de postures professionnelles qui peuvent permettre un étayage à la fois affectif et cognitif, l'un et l'autre étant nécessairement entremêlés, comme nous essayons de le montrer tout au long de cette thèse. La partie suivante présente plus en détail les postures d'étayage des professionnels dans la classe.

2.2.2. Les postures d'étayage

> « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle, professionnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (…) » (Bucheton, 2019, p. 98).

Pour reprendre la définition de Bruner, l'étayage ou le *scaffolding*, c'est à la fois l'échafaudage provisoire qui est là pendant que l'on construit et qui est voué à disparaître ensuite, et à la fois

les étais qui constituent l'ossature de cette même construction et qui se doivent d'être solides et pérennes, ils restent là, toujours. Tout comme les premières expériences affectives servent d'étais et de modèles aux prochaines pour Freud. « Tout l'art de l'éducateur est de s'effacer quand les étais sont solidement implantés, ne risquent pas de s'écrouler au moindre changement d'univers ». (Bucheton, 2019, p. 99). C'est ce que je retiens tout particulièrement de ma formation d'éducatrice spécialisé : l'éducateur travaille à sa propre perte. Instaurer une relation éducative c'est co-construire avec la personne que l'on accompagne la possibilité de continuer son chemin sans nous, en s'appuyant sur la solidité et la pérennité de la relation construite avec nous. C'est travailler, en créant une relation de qualité c'est-à-dire suffisamment bonne, à ne plus être indispensable.

D'autre part, Bucheton précise que la deuxième dimension fondamentale de l'étayage, qui s'appuie sur les travaux de Vygotsky, Piaget et leurs successeurs, repose sur le développement par et dans le collectif. L'étayage nécessite des allers-retours entre considération singulières et collectives au sein de la classe. C'est accompagner les mouvements nécessaires entre soi et les autres, entre l'élève et le groupe-classe et soutenir ainsi la construction identitaire de l'individu qui se construit par et avec ses pairs.

Dans le cadre de travaux collectifs, l'auteur a notamment participé à des analyses croisées entre clinique, didactique, linguistique et ergonomique afin d'observer les pratiques de classe et de faire émerger les gestes des enseignants en fonction de l'avancée du travail en classe (Bucheton & Soulé, 2009, p. 37). Sept postures principales sont alors définies par l'auteurs et présentées ci-dessous de manière synthétique.

La posture de contrôle repose sur un pilotage serré de l'avancée des tâches, alors que les gestes de tissage se font plus rares. L'enseignant s'adresse le plus souvent au collectif et prend peu le temps de l'interaction duelle, l'atmosphère est souvent tendue et l'enseignement plutôt frontal.

La posture de contre étayage ou de sur-étayage consiste à occuper l'espace sonore au point d'en oublier de laisser une place aux élèves et parfois même de faire à leur place, le rapport au temps est urgent et par conséquent non-propice au dépliage de la pensée et aux situations d'apprentissage.

La posture de sous-étayage, comme son nom l'indique, est insuffisante pour soutenir l'élaboration des élèves, qui sont souvent seuls face à la tâche, face à un problème qui n'est pas à leur niveau. Ils essaient mais n'y parviennent pas et l'adulte ne pallie pas ce manque.

La posture d'accompagnement repose sur une aide latérale et ponctuelle, tantôt individuelle, tantôt collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles qui se présentent aux élèves. L'aide est à la fois suffisamment présente pour sécuriser et suffisamment distanciée pour respecter le rythme du jeune et le temps nécessaire au dépliage de la pensée. L'enseignant provoque des discussions entre élèves et suscite des processus de tissage (avec des éléments de la vie quotidienne, avec des savoirs étudiés précédemment, etc.). Le professionnel est davantage dans l'observation que dans l'intervention verbale. Cependant pour ces gamins, le silence laisse la porte ouverte aux pensées parasites comme les nomme Goulet, il est souvent nécessaire d'occuper davantage l'espace sonore participant ainsi au holding didactique défini par Blanchard-Laville. Les régulations sont formatives plus qu'évaluatives permettant de se situer dans la tâche et de poursuivre le travail. Bucheton parle d'un enseignant « ressource » qui apporte des explications quand on lui demande et fournit aussi les ressources nécessaires pour avancer dans son travail. Les demandes peuvent être implicites, non-verbales, inconscientes même. Car les jeunes d'ITEP ont bien du mal à conscientiser leurs propres besoins. Il faut parfois anticiper, permettre leur émergence, si ce n'est de la représentation du besoin, parfois du besoin lui-même.

La posture d'enseignement prend racine dans l'apport, l'organisation, la formulation, l'institutionnalisation et la structuration des savoirs et des normes, et parfois la démonstration de ceux-ci. En s'appuyant sur les théories de Vygotsky, il fait ce que l'élève ne peut pas faire seul pour le moment, de manière ponctuelle et spécifique, lorsqu'il juge que l'opportunité se présente. Le professionnel nomme les savoirs et les techniques et la place du métalangage est forte. Des gestes d'évaluation sommative peuvent émerger toujours dans le souci d'institutionnaliser les connaissances et les compétences.

La posture de lâcher-prise dévolue une plus grande responsabilité aux élèves, ils peuvent choisir leurs propres cheminements dans le travail ce qui participe d'un lien de confiance entre enseignant et élèves. Les tâches demandées aux élèves ne doivent pas les mettre en difficultés,

elles sont à leur niveau (individuel et collectif) de connaissances et de compétences et participe donc à consolider (et même secondariser) des expériences de travail réussies.

La posture dite « du magicien » pour provoquer l'étonnement s'illustre dans ces moments où l'enseignant créé un effet de surprise qui capte l'attention, (re)mobilise les élèves et suscite l'intérêt pour le travail demandé. « Sans cette posture d'étonnement, l'école maternelle n'arriverait jamais à canaliser l'attention des petits. Le savoir, dans cet espace d'émotion, de stupeur, de curiosité, n'est ni nommé ni construit, il est à explorer. L'« enquête » [au sens de Dewey dans *Logique : la théorie de l'enquête,* publié en 1993] peut commencer. » (Bucheton, 2019, p. 102). C'est à la fois une manière de s'adresser aux tout petits dont l'attention est volubile, il faut imager pour susciter la rencontre et permettre la mise en route des processus réflexifs ; et une manière de réactiver les expériences transitionnelles vécues lorsqu'on était tout petits pour s'investir dans les apprentissages.

Posture d'étayage de l'enseignant	**Pilotage**	**Atmosphère**	**Tissage**	**Objets de savoir**
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence
Du contrôle au sur-étayage	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes
Du lâcher prise au sous-étayage	Confié au groupe Autogéré	Confiance, Refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés

Figure 2 Les postures d'étayage comme configurations de gestes professionnels de Bucheton (2019, p. 102)

Ces postures reflètent la dimension singulière de l'agir enseignant dont les ressorts principaux sont des « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2009, p. 45) plus ou moins conscientes, et même probablement en grande partie inconscientes. D'après l'étude de Bucheton et Soulé (2009), ce qui influe le plus positivement sur les apprentissages, c'est une capacité à endosser la diversité des postures d'étayage et d'être suffisamment souple pour passer de l'une à l'autre en fonction de ce que l'enseignant observe et écoute *in situ* et en l'instant présent.

Et cela induit des postures d'élèves particulières, d'un point de vue cognitivo-linguistique.

> « Un premier constat s'est imposé très vite lors de nos analyses : si les élèves sont sensibles et réactifs à des gestes isolés (une réprimande, une demande d'explication, un sourire, le ton d'une réponse), ces micro-gestes ne modifient pas fondamentalement le cours de leur activité et la nature de leur engagement. En revanche, ils identifient très vite l'évolution ou les inflexions des attentes de l'enseignant pendant la leçon. Ils repèrent vite s'ils ont droit à l'erreur, si l'enseignant attend d'eux une réponse précise ou approximative, s'ils ont le droit de discuter avec leur camarade, de donner ou non leur point de vue, s'il faut écouter avec la plus grande attention ou simplement être en mesure de répéter, etc. Ils s'ajustent plus ou moins à ces attentes, parfois les refusent ou les détournent. Nous avons nommé « postures d'étayage » la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique ». (Bucheton & Soulé, 2009, p. 39).

Il y a donc des postures d'apprentissages, du côté des élèves, qui se créent en réponse aux postures d'étayage des professionnels. Chacune des postures d'apprentissage présentées par Bucheton ont un versant positif et un versant négatif, elles ne sont pas hiérarchisées. Car, en miroir aux postures d'étayage des professionnels, c'est surtout le maniement d'une variété de postures qui prime et, de surcroît, la capacité de passer de l'une à l'autre avec souplesse.

La posture scolaire peut être un peu trop conformiste ou très consciencieuse. La posture première illustre l'urgence du faire qui précède le penser. La posture ludique et créative est essentielle pour apprendre, elle s'inscrit dans un espace potentiel (Winnicott, 1975), entre jeu et réalité, mais n'est pas toujours favorisée voire autorisée dans la classe ordinaire. La posture réflexive semble constituer l'objectif ultime qui permet d'institutionnaliser et de secondariser, de tisser du lien et du sens et ainsi « prendre de la hauteur » (Bucheton, 2019, p. 110) (rapport à l'espace) et se projeter dans l'avenir (rapport au temps). Enfin, la posture de refus de la tâche est un signal de douleur ou d'angoisse. Bucheton la définit comme rare dans le milieu ordinaire. Cependant, il me semble qu'elle est extrêmement fréquente chez les jeunes ayant des troubles du comportement, ce refus en est une des manifestations. Or, « Dans les cas de refus ou de blocage, c'est dans le rapport de l'enseignant au savoir que peut s'opérer une action qui induise

un changement dans le rapport de l'élève aux savoirs. » (Sibony dans la préface de Thouroude, 2022, p. 12). Un ajustement de la posture enseignante rend possible un ajustement de la posture de l'élève.

On voit alors un jeu d'ajustements réciproques se mettre en œuvre. « Cette capacité à s'ajuster n'est pas l'effet du hasard ou du don, mais elle est construite par le métier, la formation, la culture professionnelle, mais aussi par l'histoire de vie, les valeurs, les convictions d'arrière-plan ou plus profondes, plus ou moins conscientes (…). Cet ajustement, improvisé ou pas, n'est pas sans risques et peut s'avérer efficient ou délétère selon les ajustements réciproques des élèves. » (Bucheton, 2019, p. 123). Il s'agit de moduler sa propre fonction de médiation.

Bucheton affirme qu'il y a deux systèmes de postures, l'un efficient et dynamique et l'autre délétère pour les élèves et leurs apprentissages. Ce dernier serait dû à un jeu fermé des postures d'étayage, prenant essentiellement la forme de postures de contrôle, d'enseignement et de sous-étayage, qui influeraient sur des postures d'élèves à leur tour fermées : première et scolaire surtout, menant souvent au décrochage et ne laissant que peu d'espace pour penser, créant ainsi de la passivité et de l'insécurité. Ce système semble inhiber la réflexivité et l'engagement. À l'opposé, un jeu ouvert des postures s'appuie sur un panel plus vaste de postures et des variations plus sensibles en fonction de ce qu'il se joue dans la classe. Se côtoient alors les postures d'accompagnement, d'enseignement, de contrôle, de lâcher-prise et du magicien que le professionnel manie de manière souple et nuancée. Cela créé la possibilité de manœuvrer entre toutes les postures d'apprentissages - posture ludique et créative, posture première, scolaire, réflexive – et favorise ainsi l'engagement et l'attention.

Ce jeu d'équilibriste entre plusieurs postures didactiques semble reposer en grande partie sur les capacités d'écoute et d'observation à la fois profondes et actives, mais aussi distanciées et *flottantes* (comme le disait Freud), dont le terreau est la sensibilité du professionnel qui s'aiguise au fil de l'expérience. C'est toute une manière de se situer entre-deux possibles, entre-deux gestes, entre-deux postures pour s'adapter sensiblement à la situation affective et cognitive en train de se faire et de se penser. C'est une manière de se glisser dans les interstices de la situation qui rendent plus ou moins possibles l'émergence du désir de savoir, la croyance et la confiance en une possible relation avec le savoir, le maintien, le soutien et l'étayage du lien qui se tisse.

Il me semble que les préoccupations majeures de l'enseignant définies par Bucheton, et plus spécifiquement l'atmosphère, le pilotage, et l'étayage participent précisément de l'état psychique de la classe. En effet, ces dimensions, en fonction de leur coloration, revêtent potentiellement des fonctions de *holding* et de médiation. Si les gestes qui tissent l'atmosphère, le pilotage et l'étayage du travail contribuent à proposer un espace où les jeunes se sentent en sécurité, où ils peuvent construire un lien de confiance avec l'enseignant, alors ils peuvent s'autoriser une certaine indépendance et s'aventurer vers les autres et vers les savoirs. C'est la fiabilité de l'espace psychique de la classe qui permet aux jeunes de s'y déployer. Cette fiabilité se retrouve, je pense, dans la présence et la disponibilité inconditionnelles des professionnels, dans des attentes explicites et claires centrées sur le travail d'apprentissage et dans des outils de médiation pensés pour créer un passage entre l'élève et le savoir ou la question en jeu. Ces gestes et ces postures, s'ils sont suffisamment bons, sont une manière d'incarner la transitionnalité et ainsi de la permettre. La visée est d'encourager l'émergence de la pensée et de l'accompagner de manière suffisamment soutenue pour qu'elle se développe. Il s'agit pour les jeunes de (re)construire des circuits de pensée.

À cet égard, Anzieu propose une idée qui me semble complémentaire. Il définit trois éléments fondamentaux du fonctionnement psychique (2013, p. 5) : l'écorce (monde extérieur), le noyau (monde intérieur) et le monde intermédiaire (le langage, la culture). Les positions respectives du noyau et de l'écorce peuvent s'agencer de trois manières : le noyau à l'intérieur de l'écorce, à la périphérie de celle-ci ou complètement à l'extérieur. Pour l'auteur, c'est cette troisième configuration qui se présente dans les états-limites (2013, p. 14). Or, c'est l'investissement du processus de pensée, *le penser*, qui mobilise l'articulation/désarticulation/transformation des rapports entre le noyau, l'écorce et le monde intermédiaire.

Finalement, (ré)expérimenter des espaces transitionnels favorise le développement de la pensée. Et accompagner le développement de la pensée (et du penser) favorise la transitionnalité.

Alors, comment proposer des espaces d'apprentissage spécifiquement propices à la pensée et au travail de pensée ?

Hypothèses

Je pense que ces trois éléments - atmosphère, pilotage et étayage – définis par Bucheton comme invariants dans les préoccupations « enchâssées » des enseignants, participent particulièrement de ce que Blanchard-Laville (1996, 2001) nomme l'espace psychique de la classe. Lorsque celui-ci est *suffisamment bon*, c'est-à-dire contenant et sécurisant, il peut ainsi permettre un environnement stable (Pelgrims, 2006, 2013, 2021) pour s'autoriser et pouvoir apprendre. Je propose alors trois hypothèses de travail pour la suite.

1ère hypothèse - L'atmosphère et le pilotage constituent des prérequis à l'émergence de l'envie d'apprendre et de la situation didactique à proprement parler. Je les situerais davantage dans le champ du pré-didactique en ce qu'ils préparent le terrain de travail, et favorise plus ou moins les fonctions contenantes et sécurisantes de l'espace psychique de la classe.

2ème hypothèse - Le tissage dont parle Bucheton est éminemment dépendant de l'objet de savoir et d'apprentissage en jeu. C'est ici qu'il me semble amplement intéressant de s'engager dans le champ de l'argumentation comme objet didactique d'une part, pour apprendre à structurer sa pensée, et comme moyen didactique d'autre part, pour accéder aux connaissances. Schwarz et Baker parle d'argumentation d'apprentissage qui permet spécifiquement de tisser du sens entre les savoirs en question et sa propre vie, et entre son opinion et celle de l'autre. Les auteurs œuvrent pour une théorie de l'argumentissage. L'argumentation – sur des QSS *via* le débat numérique - pourrait alors être envisagée comme un espace de médiation dans les relations didactiques : soi-élève / soi-enseignant, soi-élève / autre-élève, et soi-élève / savoir et ainsi revêtir une fonction transitionnelle sur le plan psychique. Cela participe par conséquent d'une (re)définition de soi.

3ème hypothèse - L'étayage viendrait se glisser dans les interstices, soutenir les balbutiements de pensée, les valoriser, les contenir, leur laisser de la place pour se développer, se déployer. Il s'agit d'écouter très finement ce qu'il se joue (ou non) pour le jeune en devenir d'élève, pour l'aider à construire cette facette de lui-même en investissant le champ de la pensée qui rencontre le temps et les autres, dans une dimension méta-didactique.

Chapitre III – L'argumentation comme espace didactique transitionnel

« Savoir argumenter n'est pas un luxe, mais une nécessité » (Breton, 2016, p. 3).

Ce chapitre est destiné à exposer les raisons pour lesquelles il nous semble pertinent d'accompagner le développement de l'argumentation des jeunes avec lesquels nous travaillons et les conditions qui semblent propices pour apprendre à argumenter.

Nous proposons ici d'envisager l'argumentation comme une proposition didactique transitionnelle. C'est-à-dire une proposition didactique où le rapport aux savoirs et aux autres est médiatisé : l'espace intermédiaire entre soi et l'autre et entre soi et les savoirs est matérialisé par un/des outils de médiation. Dans quelle mesure l'argumentation peut-elle être un support à la structuration de la pensée et à une certaine réflexivité qui espace le temps, qui diffère l'immédiat et ouvre de possibles relations avec les autres, les savoirs et donc soi ? Au-delà d'un objectif d'apprentissage scolaire, au-delà d'un outil pédagogique pour aborder certains savoirs et encourager la collaboration et le débat démocratique, argumenter sa pensée pourrait revêtir une fonction transitionnelle car cela impliquerait d'opérer des allers-retours réflexifs entre soi et les autres et entre soi et les savoirs. Je ne présente pas une revue de la littérature sur l'argumentation mais je fais un choix théorique qui s'imprègne du potentiel de l'*argumentissage* pour explorer les effets transitionnels du processus argumentatif. Par conséquent, j'explore certaines dimensions de l'argumentation - sociales, langagières et didactiques - qui me permettent de mettre en avant son potentiel transitionnel. L'objectif encore une fois ici est de tisser un lien entre approches clinique et didactique. L'argumentation me semble constituer un objet scolaire et social propice pour tisser ce lien, dans une visée profondément thérapeutique.

D'abord sera exposé en quoi l'argumentation peut être considéré comme un espace de médiation propice à faciliter les relations didactiques. Ensuite, les normes génériques de l'argumentation seront explorées afin de faire émerger leur potentiel transitionnel. Enfin, deux outils de médiation seront retenus pour apprendre à argumenter. D'une part, les QSS comme sujets de débat complexes, incertains et ouverts et d'autre part, le débat numérique comme espace moins affecté si ce n'est des-affecté où l'on peut jouer à moindre risque.

1. L'argumentation comme espace de médiation

1.1. D'un besoin de médiation de la pensée

L'enveloppe psychique des jeunes accompagnés en ITEP, comme nous l'avons expliqué en amont, ne fait pas toujours fonction de limite entre interne et externe, leurs troubles occupent alors cette fonction dans leur être au monde (Canat-Faure, 2020, p. 84). Cette enveloppe psychique n'est pas assez sécurisante, l'énergie psychique est mobilisée par l'insécurité et ne peut être mise au service des apprentissages. Ils ont un « besoin d'étayage extérieur » (*ibid.*, p. 82) pour recréer de la sécurité interne et garantir, par la suite, un étayage interne.

Dans l'espace pédagogique, il est alors question de co-construire des « ponts symboliques » (Canat, 2007) entre l'histoire psychique du sujet et les savoirs scolaires afin de proposer des situations de « greffe ». Cette greffe est un étayage interne qui s'appuie sur les propositions externes qu'on leur offre. Il s'agit pour les enseignants et les éducateurs concernés de s'engager dans une relation anaclitique (au sens d'étayage) avec les jeunes qu'ils accompagnent pour que ceux-ci puissent (re)construire suffisamment de sécurité interne pour s'autoriser à devenir élèves. L'enjeu est de les soutenir dans leur déplacement d'une réponse comportementale vers une réponse langagière. L'école peut être un lieu transitionnel où l'on expérimente de manière répétée des situations de rencontre avec le savoir qui soient supportables et qui permettraient d'ouvrir à de possibles réussites.

À cette fin, nous pouvons penser des outils de médiation. Construire des activités de médiations à potentiel transitionnel c'est permettre aux jeunes de « jouer, faire jouer ou rejouer les expériences relationnelles afin d'intérioriser une sécurité interne pour savoir se délier et se relier et prendre de la distance ». (Canat-Faure, 2020, p. 84). La médiation pédagogique « doit mettre en place des méthodes de travail qui tendent à responsabiliser les élèves même si leur présence paraît dépendante d'autrui et à reconstruire des espaces transitionnels dans la réalité pour contre balancer le manque d'aire intermédiaire dans l'espace psychique de l'enfant troublé ». (Canat, 2007, p. 100).

C'est un accompagnement à la subjectivation de ces adolescents. « Par subjectivation est entendue la mise en place de la vie psychique du sujet qui s'éloignera de l'archaïque et des

sensations pour entrer dans le monde du compromis, de la transitionnalité et des échanges sociaux et langagiers. » (Canat, 2014, p. 9). L'archaïque c'est ce qui est vécu au niveau du réel, or il faut ici retravailler avec eux l'imaginaire, le possible, l'incertain, pour (re)construire un accès vers le symbolique : la pensée, les mots.

Leur difficulté à créer des images entraîne une discontinuité psychique, en entravant le passage du perceptif au représentatif. Il faut les accompagner à recréer du sens, recréer des images riches, complexes, variées du monde pour disposer de représentations qui alimentent le travail de pensée (Boimare, 2016).

Dans le même mouvement, cela doit permettre de (re)tisser des liens entre le sujet et le social.

> « Les processus de défense imperméables se cognent au contact des groupes sociaux ou cognent les groupes au contact de leurs processus rigides ; les processus plus souples offrent des compromis entre dedans-dehors ; les processus plus perméables noient le sujet (le sujet nait de l'écart entre un individu et la réalité, entre son propre corps et ce qui va le représenter, entre le monde perçu et le monde réel) dans l'environnement. Ces enfants troublés semblent avoir une perméabilité leur faisant confondre leurs affects avec ceux de l'autre, leur limite avec celle de l'autre, leur perception avec celle de l'autre etc. Ils se noient et donc se raccrochent aux branches que peuvent être : la tête de l'autre par les coups, les oreilles de l'enseignante par les cris, les corps des autres par les mouvements incessants les faisant tournoyer et rentrer en contact avec l'environnement. Des soubassements neurologiques doivent participer à cette dérégulation. Mais c'est l'habillage social que vont prendre ces soubassements psychiques, neurologiques et cognitifs de l'enfant qui nous intéresse. L'enseignant ne peut agir que sur celui-ci qui sera plus ou moins bien ficelé et qui impactera sa vie scolaire et son rapport aux autres et aux apprentissages » (Canat-Faure & Huet, 2022).

Cette médiation se situe entre élève et professionnel, entre élève et savoir, entre fermeté et souplesse, entre-deux.

Je propose de repartir des jeunes et de leurs empêchements de pensée (Boimare, 2016) puis de s'appuyer sur le potentiel de la théorie de l'argumentissage avant d'en venir aux normes

génériques de l'argumentation, reprécisées par Bächtold *et al.* (2022), pour présenter les raisons qui justifient de considérer l'argumentation comme un espace de médiation.

1.2. Pour enrayer les empêchements de penser

Rappelons que pour Boimare,

> « l'empêchement de penser est marqué par un évitement systématique du temps de réflexion lié à l'apprentissage. C'est une défense utilisée dès le plus jeune âge par les enfants qui ne sont pas armés pour supporter les contraintes de l'apprentissage. En sacrifiant le retour à eux indispensable pour chercher et construire, ils se protègent contre le moment du doute qui les déstabilise. Cet évitement se fait avec des stratégies très diverses qui peuvent à la fois toucher le comportement, le fonctionnement intellectuel et les stratégies d'apprentissage. La passivité, l'agitation, l'inhibition, la rigidité mentale, le conformisme, la vivacité excessive, les troubles de l'attention... étant les moyens les plus répandus pour court-circuiter le temps réflexif. » (2019, Avant-propos, XIII).

L'empêchement de penser dont parle Boimare se cache souvent derrière les troubles du comportement et les lacunes scolaires, c'est ce qui les rend difficiles à percevoir, à déceler et à prendre en compte et mène à des pistes pédagogiques et didactiques qui ne fonctionnent pas, c'est-à-dire qui n'aboutissent pas aux apprentissages et qui cumulent les situations d'échecs. Selon l'auteur, cela entraîne une « sous-utilisation du relais intérieur », c'est bien là la conséquence de l'empêchement de penser, qui impacte le développement de l'écoute, du langage et de la curiosité que Boimare considère comme les trois « points d'appuis indispensables au véritable apprentissage » (*ibid.*). Écouter c'est faire de l'image, greffer de nouvelles représentations sur les siennes avec les mots entendus. Parler c'est étayer son langage par la pensée pour être capable d'une communication « qui dépasse l'information dans la connivence » (p. 30). Pour ce qui est de la curiosité, celle-ci ne peut avoir l'espace d'émerger que si le temps de suspension, c'est-à-dire le temps de la recherche et du doute, pour comprendre, métaboliser, apprendre est suffisamment soutenu par les conditions proposées (humaines, matérielles, et dans la structuration du temps et de l'espace de la classe) pour que les élèves ne soient pas envahis par des pensées et des sentiments parasites et qu'ils puissent ainsi éprouver ce temps nécessaire au déploiement de la pensée.

> « En animant ces groupes de soutien, j'ai pu mesurer combien ces jeunes gens étaient incapables d'enchaîner deux arguments pour défendre une idée, de prendre un exemple pour se faire mieux comprendre, de questionner leur interlocuteur pour réclamer une information supplémentaire, de s'appuyer sur la parole de l'autre pour l'enrichir ou la contester. En un mot, cette sous-utilisation du langage qui n'arrive pas à sortir de l'association immédiate dans le familier, freine le développement intellectuel car il ne peut pas servir d'appui pour structurer la pensée. » (Boimare, 2019, pp. 30-31).

Il propose alors une « utilisation intensive de la culture et du langage » pour « remettre en marche leur machine à penser » et « se réconcilier avec l'école » et « l'effort intellectuel » (*ibid.,* Avant-propos, XIV), ou du moins avec la possibilité d'apprendre, dirais-je. Cette réconciliation passe pour lui par le nourrissage culturel et l'entraînement à s'exprimer à l'oral et à l'écrit qui, plus précisément, prennent la forme de la lecture de contes et de mythes qui ouvre à un débat oral puis à un exercice écrit.

Dans les travaux de Boimare, les mythes fondateurs sont envisagés comme une médiation culturelle, c'est-à-dire « comme une médiation qui va être utilisée pour aider chaque élève à mieux apprendre et à mieux penser et comme un patrimoine commun à la classe qui va aider le professeur à faire mieux vivre et mieux étudier ensemble des élèves différents ». (Boimare, 2019, p. 41). L'auteur parle d'utilisation *intensive* de la culture pour appuyer sur l'importance de la régularité et de la fréquence avec lesquelles ces médiations culturelles doivent être utilisées. Selon lui, cinq qualités peuvent être attribuées au récit pour stimuler la pensée : réussir à mettre en histoire les grandes questions, les grandes inquiétudes humaines ; mettre des mots sur les émotions et les sentiments ; offrir un support à l'identification ; proposer un décalage dans le temps et l'espace ; dégager une loi, une règle, une morale, et si celle-ci est implicite c'est encore mieux. (p. 49). L'enjeu est de tisser du sens interne *via* l'objet de médiation culturelle (par exemple un conte ou un mythe), entre ce que cela suscite dans la vie psychique intérieure et les savoirs scolaires. C'est ici pour lui que l'on ravive la curiosité, en permettant l'investissement des processus de pensée, pour s'éloigner des préoccupations primaires « marquées par le personnel, l'infantile et le sexuel » (p. 66). De même, c'est en proposant des sujets et des questions qui suscitent la curiosité qu'il est possible d'influer sur le temps de suspension investis par les élèves pour se mettre à penser.

Ensuite, deux étapes sont préconisées. Premièrement, un temps de compréhension à l'oral où les élèves sont sollicités pour « résumer, décrire, expliquer, justifier, formuler l'idée principale » (*ibid.*, p. 46). Deuxièmement, dans un temps différé au lendemain ou surlendemain, un temps de « débat argumentaire » oral où l'on expose son point de vue, on le confronte à celui de l'autre, on justifie son opinion pour remobiliser les apports précédents et « construire sa pensée » ou du moins la formuler. J'entends ici que formuler son opinion est en soi une construction de pensée, cependant, et comme le dit Boimare lui-même, ces jeunes sont dans une fuite du temps nécessaire à la réflexion, au raisonnement, à la construction de la pensée. Il leur arrive souvent de court-circuiter ce temps « de suspension » en proposant une réponse immédiate qui n'engage pas dans une mobilisation psychique suffisamment profonde et suffisamment longue pour remanier la vie intérieure. De plus, Boimare invite les élèves « à faire part de leur point de vue et à le confronter à celui des autres, en trouvant des arguments pour le faire-valoir » (*ibid.*, p. 48). Cependant, trouver des arguments est une tâche très complexe, qui nécessite notamment d'avoir à disposition ou de s'être approprié des connaissances qui permettent d'alimenter les justifications de ses opinions ainsi que de s'entraîner à la pratique du débat (Baytelman et al., 2020 ; Sadler & Fowler, 2006).

Enfin, Boimare propose pour chacune des deux étapes précédentes de la terminer par un temps de passage à l'écrit centré sur une question prédéfinie. La première vise à « renforcer la compréhension du texte » (*ibid.*, p. 50), la deuxième vise à ce que chaque élève écrive les arguments qui lui ont paru les plus pertinents lors du débat oral.

Qu'est-ce qu'il se joue cognitivement et affectivement lorsqu'on argumente ? Pourquoi cela nous intéresse particulièrement pour ces jeunes en mal de penser ?

D'abord, l'argumentation d'un point de vue de la linguistique est une théorie de la signification. « Elle rejette les conceptions de la signification comme adéquation au réel, que ces théories soient d'inspiration logique (conditions de vérité) ou analogique (prototypes), au profit d'une conception quasi spatiale du sens comme direction linguistique : ce qu'un énoncé « veut dire », c'est la conclusion vers laquelle il est orienté » (Plantin, 2005, p. 26). Argumenter, c'est créer du signifiant, créer du sens. De manière générale et de manière plus spécifique à notre contexte d'étude. C'est opérer un travail de liaison entre langage et pensée, c'est créer des représentations psychiques. Pour Boimare, le langage argumenté est une étape incontournable

pour organiser et structurer sa pensée (Boimare, 2016). Argumenter c'est s'initier à un langage davantage fonctionnel et expérimenter la fonction transitionnelle du langage. « Pour moi, il n'y a pas de meilleur exercice pour remettre en mouvement une pensée figée et pour se construire un monde interne, que la recherche d'arguments pour confronter son point de vue à celui des autres » (Boimare, 2019, p. 19). Le langage a une fonction cathartique dès lors qu'il ancre le sujet dans la relation. Il s'agit de s'entraîner à structurer sa pensée et faire des liens entre interne et externe, ainsi que d'utiliser un langage écrit et oral pour exprimer de soi et prendre en compte autrui.

L'argumentation est une « activité langagière ayant affaire avec la force structurante du langage » (Doury & Plantin, 2015, p.18). Il s'agit ici de créer un pont symbolique vers le langage comme premier moyen de subjectivation psychique, car le cœur de notre étude est bien de comprendre comment accompagner les adolescents à déplacer leurs réponses comportementales vers des réponses langagières à la fois comme mise en relation sociale et culturelle mais aussi comme structuration potentielle de sa propre psyché. Au même titre que le langage permet de s'inscrire comme sujet dans l'espace social, certaines situations sociales (notamment scolaires) favorisent l'inscription dans le langage comme élément fondamental de subjectivation. Le langage a un double statut pour nous, un statut social bien sûr mais aussi un statut de sens subjectif, de construction interne, de tissage de soi, qui ne peut se faire sans l'autre et même prend racine dans le regard et le discours de l'autre.

De plus, les auteurs définissent l'argumentation comme une activité située, c'est-à-dire qu'elle s'ancre dans une situation prise en charge par des locuteurs (pour nous les élèves), portant sur un objet (pour nous des QSS), et prenant place en un espace et un temps défini (pour nous la classe externalisée, sur des temps dédiés au débat et à la préparation des débats). Cette notion est introduite par les auteurs, reprenant l'expression de Suchman (1987), pour « souligner l'importance du contexte où se situe l'action, mais aussi pour prendre en compte les (re)définitions permanentes du contexte en fonction de l'action en cours, et réciproquement » (Doury & Plantin, 2015, p.17). L'idée principale est de dire que, comme toute activité langagière, l'argumentation est empreinte des conditions dans lesquelles il y a énonciation et interaction. La dimension intersubjective ne peut se dissocier de la production du discours argumentatif, elle est partie intégrante de l'activité argumentative. Cela implique notamment que « les dimensions affectives et émotionnelles de la communication verbale doivent être

prises en compte dans la théorie de l'argumentation » (*ibid.*, p.17). J'ajouterais que ces dimensions affectives et émotionnelles sont à prendre en compte également dans les éléments non-verbaux de la situation interactionnelle. Car il se joue quelque chose dans la rencontre des éléments psychiques de chacun, à la fois via le discours mais aussi via les regards, les attitudes, les gestes, les déplacements dans la salle de classe. Rappelons que c'est ce qui permet notamment de la part de l'enseignant d'envelopper de manière suffisamment sécurisante les élèves afin que ceux-ci se développent en tant que tels (Blanchard-Laville, 2001). C'est peut-être, également, ce qui peut vite devenir intolérable pour les jeunes qui se dérobent alors aux situations d'apprentissage. Lorsque ces discours, ces gestes, ces regards, ces intentions de l'autre ne peuvent être métabolisées, filtrées, digérées et ne représentent sur le moment qu'un affront externe à un soi défendant vulnérable, trop perméable.

En outre, l'argumentation ne répond pas à « des règles universelles (…) mais à des normes et des procédures locales, des "règles du lieu" » (Doury & Plantin, 2015, p.17) situées, dépendantes d'un contexte. Elle engage alors dans une interaction critique où il est question d'évaluer positivement ou négativement, le point de vue d'autrui afin d'étayer le sien. La subjectivité épistémique est alors à prendre en compte dans la fabrique de l'argumentation, car le rapport au savoir des jeunes qui s'y risquent est fondamental dans leur appropriation du raisonnement.

S'exercer à argumenter c'est investir un espace où l'on peut potentiellement se transformer, car elle implique des échanges de points de vue, la potentielle prise en compte du point de vue de l'autre et parfois, par conséquent, la modification de son propre point de vue. L'argumentation peut alors être envisagée comme un moyen pour faire évoluer ses connaissances et en apprendre de nouvelles. Cela repose amplement sur le temps long de l'apprentissage de l'argumentation (Vergnaud, 2015), en miroir au temps nécessaire à l'émergence et le développement de la pensée. Celle-ci invite au dépliage du temps.

Enfin, l'argumentation implique deux processus : un processus de co-construction des connaissances d'une part et une négociation du sens ou *meaning making* d'autre part (Schwarz & Baker, 2015 ; Baker *et al.*, 2019). La co-construction de connaissances et la négociation de significations me semblent refléter des processus tout à fait en accord avec la dynamique du trouvé/créé qui émerge dans l'espace potentiel défini par Winnicott. C'est un tissage entre vie

psychique interne et réalité externe. C'est un tissage de sens entre ce que je sais, ce que je fais, ce que je vois dans la vie quotidienne et les savoirs travaillés en classe. Du sens entre les savoirs, du sens entre les savoirs et soi, du sens entre l'environnement, l'autre et soi. C'est un tissage entre argumentation et apprentissage qui alimentent l'une et l'autre leur élaboration mutuelle. « C'est en argumentant pour apprendre qu'on apprend à argumenter sur des connaissances argumentatives. » (Schwarz & Baker, 2015, p. 274).

1.3. Vers la théorie de l'argumentissage de Baker et Schwarz

Deux grandes approches de l'argumentation s'entrecroisent et s'influencent l'une l'autre en science de l'éducation, « apprendre à argumenter » et « argumenter pour apprendre » (Baker *et al.*, 2019 ; Iordanou *et al.*, 2019). La première renvoie au développement des compétences argumentatives et envisage donc l'argumentation comme un objet d'apprentissage. Différentes propositions peuvent favoriser le développement de ces compétences, entre autres le débat oral et le débat écrit. Apprendre à argumenter permet de développer des compétences qui favorisent les interactions entre élèves et la résolution de problèmes de manière collaborative. La deuxième approche considère davantage l'argumentation comme un moyen pour acquérir de nouvelles connaissances sur un sujet en particulier et/ou faire évoluer ses propres opinions sur le sujet. Ici, l'argumentation constitue un espace proposant des contenus dont les élèves peuvent se saisir pour apprendre des connaissances ou les approfondir et favoriser l'enrichissement de leurs points de vue. Dans une approche collaborative, cela permet de co-construire des connaissances. Au-delà des contenus, c'est aussi un espace qui demande, en s'engageant dans l'argumentation avec autrui, de réguler les relations interpersonnelles et les émotions inhérentes (Baker *et al.*, 2019). Les deux approches favorisent l'apprentissage, l'une de l'argumentation en tant que pratique qui structure la pensée, l'autre des connaissances qui permettront par la suite d'argumenter son opinion et de conscientiser sa propre posture dans la situation.

Schwarz et Baker (2015 ; 2017) proposent une théorie de l'argumentissage, ou *argumentexturing* en anglais, dont l'objectif est de créer un seul concept pour englober les notions d'argumentation, d'apprentissage et d'entrecroisement de la pensée et du discours dans

les interactions sociales argumentatives[7] (Baker & Schwarz, 2019, p.56). Cette théorie nous intéresse tout particulièrement car elle permet de mettre l'accent sur la complexité en jeu pour les jeunes d'une part, et l'aspect vertueux de situations qui favorisent l'apprentissage de l'argumentation en même temps qu'elles incitent à argumenter pour apprendre de nouvelles connaissances (sur la thématique débattue) et de nouvelles compétences (sociales et cognitives).

Les auteurs rappellent que les définitions de l'apprentissage insistent « sur la stabilisation des acquis, dans un nouvel équilibre ou état de connaissances ou savoir-faire supérieur au précédent » (Schwarz & Baker, 2015, p. 316). Ils ajoutent à cela que :

> « (…) la conceptualisation des apprentissages qui conviendrait à l'argumentation renvoie à l'opposé de la stabilité, c'est-à-dire à la flexibilité et l'ouverture d'esprit, à l'élaboration de points de vue subtils, cohérents, nuancés, moins manichéens et plus ouverts aux autres, à l'ébranlement des certitudes préalables. Il s'agirait, peut-être, de favoriser chez les élèves, dans et par l'activité argumentative, *une disposition de l'esprit*, analogue à l' « argumentativeness », caractérisée par *l'ouverture* à l'autre, à d'autres points de vue, *la curiosité épistémique*, la volonté de *rechercher la clarté* et, comme l'avaient souligné les tenants du mouvement pédagogique de « la pensée critique », une disposition à adopter *un positionnement critique* par rapport aux idées reçues, y compris les savoirs dispensés à l'école » (*ibid.*, p.316).

J'y associe ici davantage les stades de développement psychique, freudiens, que ceux de Piaget dans le sens où le développement argumentatif fait appel au mouvement, à une dynamique de transformation progressive, à une flexibilité dans la pensée qui se rapproche davantage des prérequis du développement affectif. Il faut pouvoir se transformer, transformer son point de vue sur les choses, sur le monde et cela participe de la construction du sujet et de son rapport au savoir, du travail de tissage qui est à l'œuvre et qui s'étaye sur des expériences de qualité, répétées. A cet égard, « (…) le mot « tissage » qui s'y retrouve renvoie à l'idée du tissage des fils des différents discours et points de vue dans l'interaction argumentative, amenant à un discours plus multiple et cohérent. » (*Ibid.*, p.316). On y retrouve le travail de liaison entre

[7] En anglais dans le texte original : "The aim is to capture in one word/concept the notions of *argumentation*, l*earning* and i*nterweaving* of minds and discourses in argumentative social interaction."

expérience et représentation, qui engage la pensée vers une complexité, un enrichissement, une prise en compte du monde davantage liée.

> « Plus généralement, on peut affirmer que les théories principales de l'argumentation se centrent sur les aspects relevant de *la structure* et de *la validité*, et minimisent les aspects *constructifs* et *signifiants* de l'activité argumentative, primordiaux pour l'apprentissage. Ce sont les *négociations du sens* et les *transformations conceptuelles* des sujets ou objets de l'argumentation qui importent ici. La théorie de l'argumentation qui nous conviendrait doit être une théorie qui étudie les relations entre savoir, connaissance, signe, sens, discours et structure argumentative. » (*Ibid*., p. 317).

Argumentation et apprentissage semblent complémentaires et nécessaires l'une à l'autre. L'argumentation a besoin de l'apprentissage dans le sens où il faut pouvoir manier certains contenus pour alimenter ses arguments. L'apprentissage a besoin de l'argumentation dans le sens où celle-ci est un moyen pour investir les objets de savoir, présentés sous différents points de vue ce qui peut permettre de rendre plus clair et plus profond le sens que contiennent ces objets. Cependant, argumentation et apprentissage peuvent également se faire défaut notamment parce qu'apprendre à argumenter nécessite un temps long qu'il est parfois difficile de lui accorder à l'école. De plus, il est possible parfois que le rôle qu'on joue pendant un débat prenne le dessus sur le sens de son propre discours, argumenter à tout prix inhibe alors l'apprentissage. À l'opposé, pour débattre il faut pouvoir exprimer un point de vue. Si celui-ci n'est pas construit, faute d'appropriation et de tissage de sens avec les savoirs, l'élaboration de la pensée peut être entravée (Muller-Mirza & Buty, 2015). C'est ce qui se présente parfois avec les jeunes accueillis en ITEP. Cependant, le problème avec ce public, on l'a vu, est plus originel que cela. Ce n'est pas un manque d'appropriation des savoirs uniquement qui les empêche mais bien un manque d'accès à la rencontre avec les savoirs, une entrave dans la création d'un lien de connaissance.

Enfin, si l'argumentation est envisagée comme pratique discursive si importante, qu'il faut exercer et entraîner à l'école, c'est parce qu'elle est considérée comme l'élément primordial d'une démarche critique qui contribue au développement d'une posture citoyenne (Muller-Mirza & Buty, 2015) voire comme « un idéal de communication » dans cette même visée citoyenne et démocratique (Breton, [1996] 2016). J'ajouterais que cet outillage pour la vie

adulte en société fait de l'argumentation une pratique éducative inclusive pour les adolescents accueillis dans un établissement du social et du médico-social tel que l'ITEP. En effet, il est d'autant plus difficile pour ces jeunes de s'insérer professionnellement et socialement à l'issu de leur parcours institutionnel. L'intériorisation et l'appropriation d'une posture citoyenne participe d'un avenir possiblement moins exclu.

À cet égard, Schwarz et Baker (2015) ajoutent que les théories modernes de l'argumentation sont appropriées par des éducateurs et des chercheurs en sciences de l'apprentissage sous de multiples formes. « Dans la pratique éducative, c'est peut-être là le signe d'une nouvelle remise en cause de l'ordre établi : la métaphore de la transmission comme idée maîtresse de l'éducation est remplacée par celle de la construction autonome de connaissances, ou celle de l'enseignant qui « étaie » l'activité de l'élève, en se souciant de son potentiel de développement. » (pp. 269-270).

Je propose que nous investiguions plus en profondeur, et d'un point de vue didactique, ce qui relève du processus argumentatif et qui revêt une fonction transitionnelle vis-à-vis des savoirs et des autres.

2. Le potentiel transitionnel des caractéristiques argumentatives

En s'appuyant sur de précédentes recherches, Bächtold *et al*. (2022) reprécisent les trois normes génériques et fondamentales de la pratique argumentative : la justification, la prise en compte des points de vue et des arguments des autres et le questionnement des idées constituant le débat.

2.1. La justification

Premièrement, argumenter nécessite de justifier son opinion. L'argumentation est le processus par lequel on produit des arguments et on les évalue (Duschl & Osborne, 2002 ; Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2007). Argumenter c'est opérer un retour sur soi, sur ses propres pensées. Cela nécessite d'une part de formuler son opinion et de la partager avec le monde et d'autre part de construire un discours qui étaye son opinion, qui apporte des éléments de justification ancrés dans un contexte. Il y a ici un mouvement en interne où il est requis de s'inscrire dans le langage pour exposer sa pensée et par la même occasion la faire émerger. Il y a également un mouvement entre interne et externe où un travail de liaison entre connaissances et opinion s'opère afin d'exposer les raisons qui sous-tendent cette opinion.

Pallarès (2019) dont le travail de thèse s'ancrait dans le projet AREN, a identifié et construit des critères d'évaluation des compétences argumentatives d'élèves de lycée dans une visée didactique. L'auteure décrit l'argumentation comme « une activité de production de raisons visant à justifier (ou infirmer) une thèse donnée » (p.28). Ainsi, elle se focalise sur l'argumentation directe (Amossy, 2018) centrée sur la mobilisation et l'articulation explicite d'arguments et de justifications. A cette fin, elle s'attache particulièrement au rôle des justifications et des domaines de validité dans l'argumentation des élèves, en s'appuyant sur le modèle de Toulmin (1958). Du côté de Toulmin, l'intérêt est principalement porté sur l'argument comme produit de l'activité argumentative. Le modèle que propose l'auteur repose sur six éléments qui structurent l'argument. La thèse (« claim ») désigne l'assertion défendue par un individu. Celle-ci est soutenue, étayée par une ou plusieurs données (« data »). Pour rendre légitime l'étayage de telle thèse par telle donnée, il faut les articuler par une garantie (« warrant »). Selon les termes de Pallarès (2019) : « Toulmin met l'emphase d'une part sur l'importance d'apporter une *justification* dans un argument, et d'autre part sur la construction de

cette justification. Il s'agit pour produire cette justification non seulement de présenter une donnée, mais aussi de produire une garantie, qui vient expliciter la pertinence de la donnée et son application à la conclusion : une donnée décontextualisée apparaît donc de fait « inerte » au niveau argumentatif, et ce n'est qu'articulée au sein d'un discours à d'autres éléments qu'il est possible d'en faire un argument » (p.49). À ces trois éléments nécessaires à reconnaitre tout argument comme tel, s'ajoutent trois autres éléments, non obligatoires, mais qui permettent de tendre vers un « bon » argument. Le modalisateur (« modal qualifier ») permet d'expliciter le degré de force que la donnée apporte à la thèse, et ceci grâce à la garantie. Celui-ci apparaît souvent sous la forme d'un adverbe tel que « probablement » ou « nécessairement ». La restriction (« rebuttal ») permet d'anticiper les contre-arguments en exposant d'emblée une ou plusieurs conditions qui pourraient diminuer ou réfuter la thèse. Le fondement (« backing ») précise dans quel cas la garantie est légitime. Selon les termes de Pallarès (2019) : « là où le modalisateur vient caractériser les conditions de validité de la garantie, c'est-à-dire de l'inférence même entre donnée et conclusion, la restriction précise les conditions spécifiques qui pourraient invalider la conclusion. (…) Toulmin met ici l'accent sur l'importance, dans un « bon » argument (entendu ici comme « résistant à la critique »), de donner un *domaine de validité* à la conclusion défendue ou à l'inférence argumentative elle-même. » (p.49). Tous ces éléments contribuent à la justification.

Pour Duval (1992) également, à la suite de Toulmin, une justification se constitue de deux opérations distinctes : produire des raisons ou arguments d'une part et examiner l'acceptabilité des arguments produits d'autre part. En effet, il ne suffit pas d'avancer des arguments, encore faut-il que ceux-ci aient une valeur au regard du contexte dans lequel on les produit, c'est-à-dire par rapport à l'affirmation qu'ils ont vocation à soutenir. Selon l'auteur, cet examen de l'acceptabilité des arguments repose sur deux critères : leur pertinence et leur force.

D'abord, la pertinence d'un argument s'évalue par l'adéquation des contenus de l'affirmation et de l'argument qui la justifie.

Ensuite, la force d'un argument dépend, elle, de deux facteurs. Premièrement, il résiste (le plus possible) aux contre-arguments qui pourraient lui être opposés. Deuxièmement, il a une valeur épistémique positive, c'est-à-dire qu'il permet de montrer l'évidence, la nécessité, l'authenticité

de l'affirmation qu'il justifie (à l'opposé d'une valeur négative qui rendrait l'argument invraisemblable, incertain).

Cet examen de l'acceptabilité des arguments constitue le cœur de l'activité de raisonnement et donc de l'activité argumentative, selon Duval (1992). Celle-ci engage dans un tissage entre affirmation et justifications, c'est un travail profond de liaisons entre ces deux éléments. Sans cet examen de l'acceptabilité, c'est-à-dire de la valeur des arguments proposés au regard du contexte dans lequel ils s'inscrivent, on peut s'approcher davantage de l'explication que de l'argumentation.

Tout comme l'explication, le raisonnement avance une ou plusieurs raisons. Cependant, selon Duval, le rôle de ces raisons est différent. Dans le cas de l'explication, les raisons décrivent les phénomènes et les relations au sein du système dans lequel la donnée que l'on veut expliquer se produit ou s'inscrit. Dans le cas du raisonnement, les raisons avancées « ont le rôle de "communiquer" aux affirmations qui sont à justifier leur force d'arguments ». (Duval, 1992, p.41). La valeur épistémique des arguments est essentielle dans la démarche de raisonnement.

En outre, l'argumentation n'est pas non plus une démonstration. En effet, ce qui les distingue tiendrait à la différence entre validité et pertinence du raisonnement. La démonstration obéit à des contraintes de validité dans l'objectif de traduire une vérité, alors que l'argumentation repose davantage sur des contraintes de pertinence dans l'objectif de sembler vraisemblable. Une autre différence importante, soulignée par Schwarz et Baker (2015), est que l'argumentation est un processus qui part d'une affirmation, qui la questionne et qui remonte la chaîne des justifications possibles.

C'est une des raisons qui définit l'argumentation comme une pratique plus « spontanée » (Duval, 1992, p.43), plus naturelle. Selon Duval, le langage naturel serait sous-tendu par un raisonnement naturel : l'argumentation. L'auteur s'appuie alors sur les travaux de Charolles (1978) pour dire que la « logique [de l'argumentation] relève plus des lois de cohérence commandant l'expression dans la langue naturelle que des lois logiques proprement dites » (*ibid.*, p.43). Grize (1995) précise que cette caractéristique dite naturelle implique une grande part d'implicite dans les pratiques argumentatives, ce qui ouvre un espace de jeu (Boimare, 2019) et de négociation du sens. Ce lien entre langage « naturel » et processus cognitif

(raisonnement) me semble primordial à prendre en compte dans notre travail. En effet, le paradigme inclusif dans lequel s'ancrent nos propositions psychopédagogiques, se construit ici plus précisément car l'argumentation est une pratique langagière du quotidien. Cela implique un lien a double sens : d'une part, il est possible de s'appuyer sur les pratiques quotidiennes des jeunes avec lesquels nous travaillons, sans être trop éloignés de leurs capitaux respectifs, en référence à Bourdieu ; d'autre part, travailler avec eux leurs propres manières d'argumenter peut avoir un impact sur leurs pratiques ordinaires de tous les jours, leur langage du quotidien. Cette proximité est un avantage considérable pour proposer des espaces à potentiel transitionnel car c'est assez proche de soi pour sécuriser affectivement, ou à défaut, pour ne pas trop insécuriser.
L'activité argumentative nécessite donc un travail de cohérence dans sa pensée, de structuration pour exprimer quelque chose de vraisemblable, de pertinent au regard de l'affirmation à justifier, au regard de son opinion.

À cet égard, on ne peut pas démontrer une opinion mais on peut l'argumenter. Ce n'est pas une donnée scientifique, bien qu'on puisse avoir une opinion sur une question scientifique. L'opinion est empreinte de valeurs, d'expériences propres, de son rapport subjectif au monde. Pour Breton (2016), les opinions contribuent à l'identité sociale et à l'identité humaine. Pour lui, l'opinion désigne « ce à quoi nous croyons, ce qui guide en amont nos actions et qui nourrit en amont nos pensées » (Breton, 2016, p. 24). L'opinion s'apparente ici aux proto-pensées définies par Bion (1967) et désignées par Anzieu (1994) comme le matériau sur lequel va s'édifier le travail du penser, qui permet de catégoriser, de structurer les pensées plus originaires. « Il y a des proto-pensées (Bion, 1967 ;M. Pinol-Douriez, 1984), mobiles, intérieures/extérieures à l'esprit, à un état psychique d'ordre « hallucinatoire » (C. et S. Botella, 1990) ou encore état « originaire », entre confusion et différenciation, mixtes d'impressions sensorielles, posturales, cœnesthésiques, kinesthésiques, de collages-montages de morceaux bruts, d'affects et de fantasmes, qu'on a comparés à des « pictogrammes » (P. Aulagnier, 1975). C'est à ces confusions que le penser répond en se constituant comme producteur progressif puis comme gestionnaire des catégories. Il assure le passage du psychisme originaire aux processus psychiques proprement dits, primaires et secondaires (au sens de Freud). » (Anzieu, [1994] 2013, p. 6).

L'opinion est l'ensemble « des croyances, des valeurs, des représentations du monde qu'un individu se forme pour être lui-même » (Breton, 2016, p. 24). Exprimer son opinion est une manière de se dire soi, d'exprimer un bout de soi au monde, aux autres. Breton ajoute à cela que l'argumentation n'est pas la seule technique de partage de son opinion mais qu'elle est « la plus riche culturellement et la plus ouverte humainement » (p. 14). L'opinion « n'est pas une croyance molle ou une vérité peu rigoureuse, mais bien la matière de notre vie quotidienne, le ciment de notre adhésion à la vie et le fondement de nos choix les plus essentiels. » (Breton, 2016, pp. 8-9). Cette thèse me semble primordiale pour considérer la formulation d'une opinion comme essentielle pour « adhérer » à la vie, en d'autres termes, pour se situer dans sa propre existence, avoir conscience de soi. Pour Vergnaud (1991) l'argumentation s'ancre dans des « notions primitives », c'est-à-dire des systèmes de représentations culturelles préexistantes et convoque toutes les facettes identitaires et cognitives des personnes (Muller-Mirza, 2015, p. 18).

En outre, d'un point de vue psychanalytique, il me semble qu'apprendre à se positionner sur un sujet touche à la fonction intellectuelle de jugement, qui a pour but « d'affirmer ou de nier des contenus de pensée sur deux plans » (Rinaudo, 2011, p. 38). D'une part, elle permet de trier les choses entre bon à introjecter et mauvais à exclure au dehors de soi. « Freud propose ici un passage entre fonction intellectuelle qui s'exprime par le langage, et fonctionnement pulsionnel archaïque, en deçà des mots. » (*Ibid.*). D'autre part, elle permet de distinguer le réel du non-réel, c'est-à-dire de distinguer si une représentation s'inscrit dans le réel, extérieur à soi ou si elle fait partie de la vie imaginaire et fantasmatique, intérieure à soi, subjective. Cette fonction participe ainsi des processus de subjectivation, en (re)définissant dedans, dehors et par conséquent la limite entre les deux. Dans ce prolongement, Vergnaud (1991) propose que l'argumentation participe du processus de conscientisation de soi. Ainsi, l'argumentation modifiant la conceptualisation et la conceptualisation étant nécessaire à l'argumentation, il y a comme un passage entre conscience avant et conscience après argumentation, en s'inscrivant dans la pensée de Vygotski.

Par conséquent, le processus argumentatif constitue un levier fort de transformations à la fois sur le plan affectif et sur le plan cognitif. Dans l'argumentation, la valeur épistémique des propositions est directement liée aux contenus de ces propositions. Par exemple, au regard de la thèse qui présente l'énergie nucléaire comme la meilleure manière de produire et consommer

de l'énergie[8], je peux justifier celle-ci en avançant qu'en effet, pour l'instant, la production d'énergie nucléaire est moins polluante que la production reposant sur des énergies fossiles. Or, la valeur épistémique de cette thèse et de sa justification « peut varier en fonction d'un individu à un autre ou se modifier avec un changement de l'état des connaissances du sujet ou du milieu de discussion. » (Duval, 1992, p. 46). On pourrait alors contre-argumenter que, sur le long terme, nous ne savons pas comment gérer les déchets nucléaires qui, eux-mêmes, sont extrêmement polluants. Cette variation possible dans les propositions, qui distingue l'argumentation de l'explication d'une part (donner des raisons plus que raisonner sur ces raisons) et de la démonstration d'autre part (proposer un raisonnement déductif pour montrer la vérité), ancre bel et bien l'argumentation comme nouvelle méthode d'apprentissage en classe (Gaussel, 2016).

La pratique du débat en classe se présente alors comme un moyen propice. Le débat est défini comme un genre textuel reposant avant tout sur une confrontation de points de vue entre débatteurs (Dolz *et al.*, 2004). On peut distinguer débat de type plutôt persuasif et débat de type délibératif/collaboratif. Dans le second cas, que nous privilégions dans cette étude, le débat peut être décrit comme « la construction conjointe d'une réponse complexe à la question [ou au problème] ». (Dolz & Schneuwly, 1998, p.166, cité par Dolz et al., 2004). En effet, dans un débat, les élèves se confrontent à des opinions différentes et des désaccords apparaissent. Les élèves peuvent alors chercher à surmonter ensemble ces désaccords en argumentant de façon coopérative. De cette manière, ils sont conduits à mieux comprendre les sujets débattus et à construire des connaissances. Ainsi, d'un point de vue didactique, la pratique du débat est l'occasion à la fois de développer des compétences argumentatives et d'apprendre des connaissances, comme le soulignent Schwarz et Baker (2017).

Dans cet espace de débat, il devient possible de discuter (au sens de la discussion scientifique) d'un sujet complexe qui ne peut se réduire à une réponse certaine et univoque mais qui engage les élèves et les professionnels dans un processus de raisonnement et donc de liaison entre les arguments pouvant potentiellement justifier ou réfuter telle ou telle proposition. C'est une nouvelle manière d'envisager les savoirs scolaires, de se confronter aux incertitudes de notre

[8] Il s'agit d'un sujet traité avec les élèves lors d'un débat de première année dans notre étude.

époque et de développer une pensée qui prenne en compte différentes dimensions et qui puisse se modifier dans le temps. Je fais l'hypothèse que cela puisse alléger un poids dans le rapport au savoir des jeunes accueillis en ITEP (et de tous les jeunes exclus à un moment ou un autre du système scolaire ordinaire ou simplement en difficulté dans ce système). Le paradigme évolue : il n'est plus uniquement question d'apprendre des connaissances stabilisées et érigées comme des vérités et des lois logiques à l'école, il est également question d'exprimer son opinion, de la confronter à celle des autres, de prendre en compte la pluralité des propositions et d'apprendre, en l'éprouvant, en l'expérimentant, que ces savoirs-là se construisent dans les échanges avec les autres et dans le temps. « Il faut le plus souvent qu'il y ait une distance, celle qu'autrui apporte ou celle du recul du temps, pour reconsidérer les raisons produites et pour en examiner la validité » (Duval, 1992, p.40). Or, comme précisé dans le chapitre précédent, le rapport à l'autre et le rapport au temps sont spécifiquement deux éléments qui cristallisent des difficultés pour ces jeunes et vers lesquels nous souhaitons pouvoir davantage les accompagner.

Par cette manière de raisonner, la valeur épistémique de l'argument peut alors évoluer au contact de l'autre et à l'épreuve du temps. Le raisonnement semble donc constituer une activité cognitive à fort potentiel transitionnel car la pensée s'y transforme.

2.2. Les autres

Deuxièmement, argumenter n'existe que dans l'échange avec un autre, réel ou virtuel, on ne peut pas argumenter seul, ce qui, de fait, s'inscrit dans l'aire psychique intermédiaire entre soi et l'autre et potentiellement, favorise le processus de pensée. A cet égard, les interactions sociales sont un levier nécessaire pour développer la pensée (Kuhn, 2019), les situations d'apprentissage qui favorisent ces interactions constituent donc un espace favorable pour développer ses compétences et notamment celle de l'argumentation. L'argumentation est un processus dialogique qui engagent plusieurs interlocuteurs, réels ou fictionnels (Plantin, 2005). C'est par les contributions successives et progressives des interlocuteurs que l'argumentation se développe, car la production d'arguments par les autres permet et impulse la production de ses propres arguments (Bächtold *et al.*, 2022). L'argumentation se construit dans les échanges des interlocuteurs, c'est cette dynamique qui constitue le processus argumentatif. A cet égard, on peut davantage penser l'argumentation en termes de mouvements argumentatifs (van Emeren, Houtlosser & Snoek Henkemans, 2007). Produire un argument contribue à développer

ou réfuter l'argument d'un autre, le nuancer, lui concéder une part de vraisemblable pour étayer une nouvelle idée, par exemple. Argumenter c'est réinsuffler du mouvement dans ses pensées. Il y a un mouvement entre soi et l'autre.

L'argumentation est définie comme la négociation de significations au cours des interactions avec les autres. On crée du sens, en interagissant (Lopez-Facal *et al.,* 2015). Pour Muler-Mirza et Buty, « l'interaction se présente précisément comme le lieu même, le processus dans et par lequel l'argumentation se déploie et l'apprentissage se réalise. » (2015, p. 19). Les auteurs ajoutent que le jeu des prises de parole constitue le moyen de co-construire l'objet de savoir et de co-élaborer la définition de la situation qu'ils nomment également contexte au sens latin du terme, *contextere,* signifiant tisser avec.

Ainsi, « la présence d'un autrui (qui peut être intériorisé dans un dialogue intérieur) introduit un doute, met en question, oblige à l'arrêt, et invite non seulement à l'apport d'informations mais aussi à un retour réflexif. » (Muller-Mirza & Buty, 2015, p. 13).

Une dimension de l'argumentation, souvent occultée dans la littérature, mérite ici d'être abordée, celle des émotions. Plantin propose de questionner la place des affects dans le processus argumentatif. « (…) s'il s'agit de décrire l'argumentation dans le but d'en comprendre les mécanismes, il faut se donner les moyens de parler des émotions ; même si l'on pense que les émotions doivent être contrôlées, voire éliminées, il faut tenter de définir ce qu'est exactement cette « impureté » du discours » (2005, p. 103).

L'auteur souhaite replacer l'argumentation dans sa dimension dialogale, c'est-à-dire « qui ne se focalise plus sur ce qui fait argument "en soi", mais sur ce qui fait argument en relation avec une question » (Plantin, 2005, p. 51). Cette perspective dialogale s'appréhende à partir de la notion de « question argumentative », articulant des points de vue contradictoires. Il s'agit de prendre en compte à la fois les liens à la preuve et les liens aux émotions. En effet, les éléments concernant la justification permettent de définir ce qui constitue un argument voire un « bon » argument. Cependant les affects et les émotions en jeu dans les pratiques argumentatives ne sont que peu prises en compte. Plantin propose alors que l'on accorde toute son importance à la verbalisation des émotions.

Ethos et pathos représentent la dimension affective de l'argumentation (un troisième pôle existe : le logos), l'éthos est cependant moindre en termes d'intensité que le pathos (l'amour est un pathos, l'affection est un éthos). « En dernière analyse, l'éthos correspond donc à une forme d'affect doux, durable qui définit la tonalité de base du discours ; sur cet affect thymique, de type tempérament, humeur, viendront s'ajouter les modulations phasiques que sont les émotions proprement dites. » (Plantin, 2005, p. 98). Dans la pratique argumentative, se jouerait quelque chose de bien au-delà des émotions, les interlocuteurs seraient en recherche de remuer la vie affective de l'autre, de remuer les passions.

Plantin (2005) nous explique qu'il existe trois positionnements possibles vis-à-vis de la place que tiennent les affects et les émotions dans l'argumentation. Premièrement, on peut considérer les affects comme fallacieux, qui ne servent qu'à manipuler l'autre sans appel à la raison. Deuxièmement, on peut situer les émotions et la logique comme deux dimensions parallèles qui ne peuvent (ou ne doivent) donc jamais se rencontrer. Enfin, on peut se référer à la thèse de l'*indiscernabilité* « selon laquelle il est impossible de construire un point de vue, un intérêt, sans y associer un affect, les règles de construction et de justification des affects n'étant pas différentes des règles de construction et de justification des points de vue » (Plantin, 2005, p. 103). Cela me semble fortement intéressant pour le travail que nous menons avec les jeunes dont la vie affective est parfois peu supportable, l'argumentation est un espace pour mettre au dehors ce qu'il se joue au-dedans, l'argumentation peut constituer, potentiellement, un réceptacle externe pour accueillir et contenir la vie interne, afin de porter (to *hold*) un sentiment de sécurité. Plantin nous permet d'affirmer ici que les émotions sont irréductibles dans les situations argumentatives, la vie est partie intégrante du processus argumentatif, de la valeur et de la force de ses opinions et de ses arguments. Ce qui les agitent en permanence, et qu'on leur demande de contenir sur la scène scolaire alors qu'ils n'en ont pas les moyens psychiques, est ici invité à être exploité. Il s'agit d'une ouverture réceptive à leurs débordements internes.

2.3. Le questionnement

Troisièmement, argumenter c'est questionner le monde. L'incertitude favorise le processus argumentatif, elle en est l'un des moteurs (Plantin, 2005). En effet, c'est la remise en question d'une proposition, d'une thèse, qui va permettre de s'investir dans la production d'arguments, qui vont eux-mêmes se transformer, évoluer, s'étoffer, dans les échanges avec les autres. Argumenter c'est opérer un retour à soi, transformé, enrichi, par le processus argumentatif qui permet d'étoffer son point de vue et ses connaissances, dans les échanges avec les autres et par la recherche de justification. C'est une mise en doute de ce qui est dit, de ce qui est pensé, de ce qui est fait. C'est considérer l'incertitude comme une aire potentielle à diverses possibilités de réponses à une même question, à diverses possibilités de solution à un même problème. Questionner le monde suppose un positionnement propre et la capacité de prendre en compte autre que soi dans la définition de ce monde, mais c'est aussi en questionnant le monde que l'on construit ses opinions et que l'on s'ouvre à la prise en compte de celles des autres. La notion de thèse comme point de départ s'interroge alors : « si les élèves disposent au départ d'opinions, d'éléments de connaissances qui peuvent s'opposer entre eux (du moins quand il s'agit d'objets de débat ancrés dans l'expérience et les savoirs sociaux), il s'agit rarement d'une thèse construite, qui resterait stable durant le débat : la visée est d'ailleurs de transformer ces opinions préalables. En situation d'apprentissage les élèves sont confrontés à de l'inconnu ou à des éléments qui déstabilisent les opinions : il s'agit d'un espace d'exploration où ils rentrent tous en tâtonnant. Les positions sont labiles, les thèses, même l'espace de problème fondant la confrontation sont à construire par le processus même de discussion » (Nonnon, 2015, p. 4)

L'argumentation est ainsi un espace de transformations. « Les questions, les rôles discursifs, les objets de discours et leurs niveaux d'appréhension, les significations de la tâche se transforment, et c'est cette dynamique qui fait qu'il peut y avoir apprentissage et non conversation sur des opinions ou débat formel. » (Nonnon, 2015, p. 4)

D'un point de vue psychanalytique, l'incertitude permet que s'élabore la pensée. C'est l'opposé absence/présence qui refait surface. Cela nécessite de (se) représenter l'absent. Cependant, pour ne pas s'effondrer face à l'incertitude il faut être suffisamment contenu ou suffisamment soutenu. D'autant plus pour ces jeunes qui sont en grandes difficultés face à l'incertitude. Par conséquent, nous proposons deux outils de médiations.

3. Des outils de médiation pour investir l'espace argumentatif

Nous présentons ici quelques caractéristiques du débat numérique et des Questions Socio-Scientifique qui nous semblent constituer des outils de médiations propices pour inviter les jeunes à s'engager dans la pratique argumentative. En effet, le débat numérique peut favoriser le dépliage du temps et donc les processus réflexifs et secondaires. Il permet également de médiatiser les échanges entre pairs pour favoriser l'écoute et la prise en compte du point de vue d'autrui. De plus, les débats portant sur des QSS caractérisées par leur complexité, leur ouverture et leur incertitude encouragent la co-construction de connaissances et la transformation de ses opinions.

3.1.1. Les QSS comme médiation vers les savoirs

Les questions socio-scientifiques (QSS) sont des questions sociétales qui mettent en jeu les sciences : faut-il cesser de produire de l'énergie nucléaire ? Devons-nous devenir des mangeurs d'insectes ? Faut-il continuer de produire des OGM ? Ces questions portent sur une prise de décision au sein de la société. Elles sont reconnues dans la littérature pour trois caractéristiques centrales : elles sont complexes, incertaines et ouvertes. Premièrement, elles sont complexes parce qu'elles s'inscrivent dans le domaine scientifique et technique, d'une part, et parce qu'elles impliquent des conséquences pour la société, d'autre part (Morin et *al.*, 2014). Elles entremêlent alors de multiples dimensions : scientifiques, techniques, environnementales, sanitaires, économiques et sociales, politiques ou encore morales. Cette multiplicité peut favoriser une grande diversité dans les arguments produits. Les élèves peuvent se saisir d'une dimension avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise et sont donc moins contraints de s'en tenir à un contenu mal saisi qui bloquerait leurs projections dans le travail et l'activité proposés. Cette dimension peut permettre d'éviter des « mécanismes d'auto-dévalorisation ou de persécution » (Boimare, 2019) qui engendreraient des troubles, leur cheminement de pensée est davantage libre car il y a plusieurs dimensions dont ils peuvent se saisir.

Deuxièmement, les questions abordées sont actuelles et donc controversées, il n'y a pas de consensus qui s'établirait sur le plan scientifique justement car les enjeux sont complexes et cela implique des incertitudes concernant à la fois les connaissances sur la QSS, les aspects techniques mobilisés et les risques encourus. Il existe donc une multiplicité de points de vue

qui peuvent être défendus et qui peuvent être acceptables (Morin et al, 2014 ; Pallarès, 2019, p. 77-78). Cela engendre la nécessité de prendre en compte les représentations des élèves face aux incertitudes et aux enjeux soulevés par la QSS du débat (De Checchi, 2021, p. 119-120). L'incertitude peut avoir un effet désacralisant pour les élèves vis-à-vis des connaissances et donc libérateur dans l'expression de leurs opinions, on peut proposer sans être sûr et l'on pourra en discuter mais on ne pourra considérer mon propos comme une erreur. Ce n'est plus uniquement eux qui sont incertains, ce sont les solutions proposées au problème qui le sont.

Troisièmement, les QSS sont ouvertes : elles admettent de multiples réponses acceptables (Khishfe et al, 2017, p.300). Ceci est une conséquence des deux précédents aspects : elles impliquent de multiples dimensions et de multiples incertitudes donc on ne peut y répondre clairement mais on peut proposer divers points de vue ou opinions. L'ouverture peut avoir un effet responsabilisant car la diversité des opinions des élèves est encouragée et même nécessaire non seulement pour le débat mais aussi comme pierre angulaire de leur citoyenneté. Exprimer son opinion n'est pas seulement une demande scolaire, concernant les QSS, le débat est ouvert et nécessite le plus d'idées possibles. L'élève est alors peut-être moins enclin à se considérer comme l'erreur car il fait partie des solutions.

Formuler une idée devient ici un objet moins chargé affectivement car c'est une fin en soi. On n'évalue pas la qualité de l'idée, on encourage avant tout la formulation de l'idée. Décharger un peu cette tâche du poids affectif qu'elle comporte lorsque l'idée est attendue (car elle repose sur des connaissances scientifiques stabilisées) pourrait permettre aux jeunes d'exprimer leurs opinions en se sentant moins jugés et plus libres. C'est une manière d'utiliser les contenus scolaires comme permettant d'exprimer un peu de soi, comme un mouvement des contenus vers les élèves plutôt que des élèves vers les contenus. Ils sont ici support, passerelle, pont symbolique vers l'expression de soi et la prise en compte de l'autre. Et le moyen pour s'exprimer et prendre en compte l'autre c'est de se saisir du langage et de s'engager dans des processus de pensée. Le dispositif didactique balise grandement l'espace et le temps mais aussi les moyens à disposition, matériel et humain, pour faciliter cet engagement.

C'est peut-être justement pour cela que les jeunes pourront s'engager dans l'argumentation, ils peuvent venir dire quelque chose d'eux qui soit de l'ordre du ressenti, des émotions et des affects qui les traversent sans qu'on leur impose de s'appuyer sur des contenus scolaires qu'ils

ne maîtrisent pas, qu'ils ne se sentent pas légitimes à manipuler ni à métaboliser, autrement dit à secondariser. Plantin cite Cicéron ainsi : « Par leur nature même, les paroles auxquelles il a recours pour remuer l'âme d'autrui le remuent lui-même plus fortement qu'aucun de ceux qui l'écoutent ». La parole remue en effet, elle engage, elle met en mouvement, elle appelle une partie de soi à se positionner, à se montrer, à exister dans le social. La pratique argumentative convoque des questionnements sur ses opinions propres, en prenant en compte celles des autres, elle est donc éminemment transitionnelle.

A cette fin, nous déguisons en quelques sortes le rapport aux contenus scolaires en s'appuyant directement sur les contenus scientifiques. D'une certaine manière, on court-circuite cette étape, au lieu de travailler les contenus scolaires comme ouverture vers les connaissances scientifiques plus vastes, on leur propose de travailler directement sur les connaissances scientifiques et de s'exprimer à ce sujet, au sein de l'espace scolaire. La différence n'est pas flagrante car nous sommes bien d'accord, les contenus scolaires reposent sur les connaissances scientifiques, cependant je pense que cela permet un pas de côté qui allège le poids des affects liés à l'école pour ces jeunes. De la même manière qu'on diffère les contraintes pour qu'ils les expérimentent à leurs rythmes, on met à distance l'enjeu scolaire, ou l'identité scolaire des contenus travaillés, pour justement ré-expérimenter cette identité scolaire, sans le poids des expériences antérieures. Il y a un décalage dans le temps et dans l'espace (des connaissances) pour réinsuffler justement de la transitionnalité.

Je pense que cette distanciation temporelle et spatiale est une condition essentielle aux propositions didactiques inclusives. Il s'agit de prendre le contre-pied des propositions compensatoires (tiers-temps, soutien, etc…) qui ne permettent pas d'enrayer le hors-jeu didactique (Benoit & Feuilladieu, 2017) car elles ne tordent pas les limites du cadre scolaire, elles ne le rendent pas davantage malléable, au contraire, je pense qu'elles rigidifient encore davantage les règles scolaires et avec elles, l'exclusion à laquelle doivent faire face ces enfants et ces adolescents qui n'en détiennent pas les codes, les clés. Une didactique inclusive c'est une didactique qui s'ouvre à l'extérieur, qui trouve des ressources externes à l'école pour reconstruire *in fine* un chemin vers l'école, où la rencontre avec le scolaire (re)devient possible. Il faut travailler le cadre pour y inviter ces jeunes. Car tenter par tous les moyens de faire entrer ces jeunes dans le cadre alors que c'est bel et bien ce cadre, précisément, qui les fige, les gèle, les empêche, n'a aucun sens pédagogique ni éducatif. Proposer du transitionnel, en s'éloignant

en temps et en espace de l'attendu scolaire, c'est justement s'engager dans un accompagnement pédagogique et éducatif digne pour ces élèves qui pourront enfin le devenir, et cela sera profondément thérapeutique. Car c'est une identité plus sécurisée et plus contenue qu'ils pourront alors investir et faire exister.

3.1.1. Le débat numérique comme médiation entre pairs

Le débat numérique est un moyen nouveau pour développer l'argumentation en classe. En effet, les outils numériques permettent de mettre en œuvre les deux stratégies majeures identifiées dans la littérature pour améliorer les compétences argumentatives des élèves, et ce de manière simultanée. La première des stratégies est la pratique du débat elle-même (Erduran, 2007 ; Kuhn *et al*., 2016) et la deuxième est un travail réflexif sur l'argumentation produite par les élèves (Felton, 2004 ; Iordanou, 2010 . Iordanou & Constantinou, 2015 ; Iordanou & Rapanta, 2021 ; Shi, 2019). A cet égard, la plateforme AREN conserve une trace écrite des échanges lors des débats, ce qui peut constituer un support pour un travail réflexif a posteriori. De plus, la plateforme AREN permet plus spécifiquement de débattre sur un texte qui sert de support pour favoriser la problématisation.

D'abord, le débat numérique permet d'atténuer certains obstacles sociaux qui pourraient émerger dans un débat oral : la difficulté de s'exprimer en public, le besoin de répondre immédiatement, et la compétition entre élèves (Bächtold *et al*., 2022). Le débat numérique semble ainsi favoriser la participation d'un plus grand nombre d'élèves (Asterhan & Eisenmann, 2011).

Ensuite, le débat numérique induit un rapport au temps particulier. En effet, le débat numérique peut être qualifié de semi-synchrone car le temps de la réflexion et de l'écriture diffère l'intervention des participants. Les jeunes ont ici le temps de préparer leurs réponses écrites, contrairement au débat oral qui nécessite des interventions plus immédiates. Ils peuvent également prendre le temps de rechercher des informations, pour vérifier des éléments ou enrichir leurs idées, et de construire leurs arguments (de Vries *et al.*, 2002 ; Clark *et al.,* 2007) et cela favorise la réflexion des élèves (Kuhn *et al*., 2016 ; Asterhan & Eisenmann, 2011). Le temps spécifique de l'écriture constitue un espace où la pensée peut se déplier. Il faut

retranscrire sa pensée en mots, c'est un travail complexe qui nécessite une mobilisation psychique importante à la fois cognitive et affective. L'outil de débat ici impose/propose de prendre ce temps pour écrire. Les jeunes peuvent ainsi prendre le temps, leur temps, pour lire, écrire, se renseigner et formuler leurs idées. D'après De Checchi (2021), le temps de l'écrit d'une part et la visualisation de ses propres arguments écrits d'autre part « ouvre la possibilité d'une réflexivité sur ces propres interventions pendant le débat sur la plateforme numérique. Il est alors attendu que ces éléments favorisent une argumentation de plus grande qualité chez les élèves » (p. 162).

De plus, le débat numérique organise le rapport à l'espace. Ce qu'il se passe sur la plateforme prend place dans un espace à la fois interne et externe à la classe. Cet espace est proche et lointain à la fois. L'utilisation même de l'outil réorganise l'espace physique de la classe et ainsi potentiellement l'espace psychique de la classe. Ainsi, mon rapport à l'autre, à qui je m'adresse de manière plus ou moins directe, est distancié. On leur propose ainsi un espace de médiation didactique où l'autre est là mais pas trop près et où son discours existe mais ne m'est pas adressé directement. Et s'il l'est, l'interface numérique le reçoit et l'affiche pour que je puisse en prendre connaissance, il ne m'est pas imposé oralement, ce qui dissipe l'effraction potentielle de la parole de l'autre. De plus, je peux lui répondre sans que cela risque de se terminer en conflit.

En outre, au regard de notre étude exploratoire en amont de la thèse, il semble que le rapport à la trace écrite soit facilité. En effet, selon l'enseignante de la classe externalisée, les jeunes écrivent beaucoup sur la plateforme par rapport à ce qu'ils produisent de manière plus générale sur leur cahier. Il est ici possible d'écrire et d'effacer, indéfiniment et sans laisser de trace de son erreur ou de son insatisfaction. Cela peut être rassurant. De plus, une fois « postée » sur la plateforme, sa production est à la fois disponible et mise à distance, dans un espace « en ligne », plus ou moins lointain, entre réel et virtuel. Nous pouvons supposer que cela allège ces jeunes qui ont du mal à supporter leurs propres productions, elles qui les représentent et les prolongent.

Enfin, l'interface numérique est un autre qui ne me juge pas, ne me renvoie pas de charge affective d'une manière ou d'une autre, c'est un autre avec qui le jeu contre-transférentiel n'existe pas (enfin peut-être que si parfois ?). On peut supposer que le jeune investisse l'objet affectivement sans que celui-ci ne puisse lui renvoyer quoi que ce soit, ni de positif ni de négatif,

on peut supposer que cela puisse être reposant, pacifiant pour ces jeunes qui usent une grande partie de leur énergie à se défendre de ce que peut leur renvoyer l'autre. « C'est bien le travail psychique accompli par le sujet utilisant ces technologies qui leur confère une valeur négative ou positive. Un même instrument peut être subjectivement perçu de façon négative, dans des processus de déliaison, ou de façon transitionnelle, dans des processus de subjectivation ». (Rinaudo, 2011, p. 31). De plus, le numérique occupe une place centrale dans notre société et symbolise un possible rapport à la norme : moi aussi je me sers de l'ordinateur et je sais le faire bien. Il y a donc ici aussi un potentiel inclusif.

Selon Rinaudo (2019), les pratiques médiatisées par le numérique nous montrent, nous éclairent sur les processus psychiques à l'œuvre, en les amplifiant. Ces processus illustrent la tension entre « un travail de déliaison et un travail de construction et de renforcement du lien » (Rinaudo, 2011, 2019). La fonction transitionnelle de l'objet numérique dépend de ce qu'en fait l'utilisateur, comme pour tout objet. Cependant, les outils numériques ne font pas qu'amplifier le corps des usagers comme tout autre outil mais peuvent également potentiellement aider à penser (Rinaudo, 2019, p. 10) car certains logiciels permettent d'analyser, de calculer, de traiter des informations. Dans notre étude, c'est un outil qui vise notamment à aider les élèves au niveau de l'écriture et au niveau des idées (recherches sur internet), c'est un outil méthodologique qui participe de l'étayage du langage et de la pensée.

Le rapport au temps, le rapport à l'espace, le rapport aux autres, aux savoir et à soi pendant le débat sont différés, distanciés par l'outil numérique. Il y a une mise à distance dans la définition même de la médiation. « Rendre média, c'est faire que quelque chose, un contenu de savoir pour ce qui nous intéresse dans la relation formative [et éducative], ne soit pas immédiat. » (Rinaudo, 2016, § 8). Et c'est là qu'un jeu redevient possible pour ces jeunes en proie à l'immédiateté. Je pense qu'il y a une valeur ajoutée pour ces jeunes que les relations sociales et de connaissances mettent en défaut voire en danger, et qui se trouvent alors empêchés de penser. On tord l'objectif didactique du côté de la médiation pour (ré)-étayer ces sujets-élèves en construction.

La dimension numérique sera également développée en méthodologie. La plateforme pour débattre, la tablette comme support de médiation pendant les entretiens, mais aussi les caméras pour capter les interactions pendant les séances, ou encore le logiciel Transana pour traiter et

analyser certaines données de la recherche. Le numérique est un outil central et multidimensionnel dans notre étude. Il a le potentiel de faciliter, favoriser et structurer la pensée, celle des jeunes avec lesquels nous travaillons et la nôtre en tant que chercheurs. Cela dépend de son opérationnalité (Benoît & Feuilladieu, 2017) et de son utilisation. Pour certains professionnels ces outils numériques sont « un élément supplémentaire au côté d'autres « outils » comme leur voix ou leur posture, qui leur permet d'affirmer leur signature. » (Rinaudo, 2019, p. 11).

Synthèse

Pour résumer, il y aurait alors d'abord, la question de la justification comme caractéristique fondamentale de l'argumentation, qui permet d'analyser le produit argument et le processus à l'œuvre, la démarche d'étayage de son opinion pour prouver que celle-ci est valable. Ce processus est à la fois intrasubjectif et intersubjectif. Les autres entrent alors en considération car l'argumentation se construit dans l'échange et la confrontation de son point de vue avec l'autre ou les autres. L'argumentation est dialogique et interactionnelle (Doury & Plantin, 2015), c'est une négociation du sens donné aux choses avec l'autre, c'est ce qui permet de co-construire des connaissances. Ainsi, plus on échange sur les connaissances en jeu, plus on crée de sens sur les questions en discussion et plus on est enclin à se construire une opinion qui fasse sens en soi, qui contribue à définir qui l'on est, un sujet pensant, un sujet politique, un sujet citoyen fait d'expériences, de valeurs et de connaissances. Apprendre à se positionner sur des questions en argumentant son positionnement participe de la construction d'une identité suffisamment étayée, sécurisée pour pouvoir alors questionner le monde qui nous entoure, l'environnement dans lequel on évolue. Cela permet de retravailler la limite entre soi et l'environnement car l'environnement influe sur notre construction et nous influons sur l'évolution de l'environnement, il s'agit d'expérimenter cet espace frontière entre l'environnement et soi. Plus particulièrement, le questionnement entraîne un changement de rapport aux certitudes et aux incertitudes, à la valeur de vérité, à la définition de la réalité et donc de soi-même, plus souple, plus malléable, moins manichéen, moins tout-puissant ou tout-empêché. Les QSS participent de cette malléabilité et de ce rapport aux incertitudes de notre société, au prisme des savoirs scientifiques. On s'attelle ici à penser justement l'incertain, à se positionner, à s'autoriser à évoluer, à grandir, mûrir, apprendre. Et dans le même temps on s'inscrit dans une identification citoyenne, on construit un soi citoyen, inclus dans la société, qui se projette et qui doute, qui a le droit de s'exprimer. L'argumentation pour ces gamins est également une pratique scolaire inclusive.

De la même manière que d'une part, les processus de pensée émergent dans l'aire transitionnelle et que d'autre part, la ré-expérimentation de l'aire transitionnelle favorise les processus de pensée, nous supposons que l'apprentissage de l'argumentation convoque d'une part des manières de penser qui favorisent la transition vers les autres et les savoirs (ou les connaissances), et qu'il invoque d'autre part des normes à fort potentiel transitionnel (justification, autres, questionnements) qui incite la pensée à se déployer.

Questions de recherche

Nous avons vu comment et pourquoi l'argumentation peut-elle être un support à la structuration de la pensée et à une certaine réflexivité qui espace le temps, qui diffère l'immédiat et ouvre de possibles relations avec les autres, les savoirs et donc soi.

Argumentation et apprentissage entretiennent un lien étroit qu'il semble opportun d'investir comme outil de médiation avec ce public d'élèves. En effet, il semble que la pratique argumentative constitue un moyen pertinent pour s'approprier de nouvelles connaissances, dans une dynamique de co-construction, avec les autres. Nos considérations didactiques portent sur la pratique du débat pour apprendre à argumenter dans les échanges avec d'autres, de surcroit du débat numérique, où l'interface technologique non-affectée détourne un peu les règles du jeu et potentialise donc l'aire où celui-ci peut se déployer, et enfin du débat numérique portant sur des QSS qui, par définition, proposent un espace de pensée et d'argumentation qui engage dans une rencontre ordinaire avec la complexité, l'ouverture et l'incertitude. Je considère alors que l'objectif didactique est triple : acquérir des connaissances scientifiques ancrées dans notre contexte social, développer des compétences argumentatives sur ces connaissances scientifiques et sociales qui participent d'une construction citoyenne et donc de sujet et de sujet-élève, et enfin développer ces compétences argumentatives sur ces connaissances scientifiques et sociales par et dans le dialogue argumentatif avec l'autre, ce qui ouvre et rend possible une nouvelle manière d'être avec l'autre et de penser avec l'autre.

L'argumentation est une préoccupation didactique forte car elle peut être un objet d'apprentissage mais surtout car elle peut être un moyen d'apprentissage. Argumenter à l'école est un moyen d'apprendre à argumenter sur des connaissances que l'on étudie et que l'on s'approprie en argumentant (Schwarz & Baker, 2015). De plus, l'argumentation ne se déploie que dans les échanges avec les autres, dans les interactions qui favorisent la négociation du sens et l'évolution potentielle de son propre point de vue. L'argumentation constitue donc un espace d'apprentissage qui favorise, par l'expérience de celle-ci, l'évolution de son rapport aux savoirs et de son rapport aux autres. À l'école, la théorie de l'*argumentissage* permet de tisser du lien entre interne et externe, entre soi et l'autre, entre soi et les savoirs. *Argumentisser* convoque l'aire du jeu entre vie psychique intérieure et réalité extérieure, notamment parce que c'est une activité éminemment affective. L'un des enjeux est d'apprendre à tisser entre cognition et

affects, entre connaissances et valeurs et expériences propres, entre enjeux sociétaux et intérêts individuels.

Dans notre étude, le dispositif proposé est donc centré sur cet accès, cette création de lien, l'autorisation psychique à rencontrer les savoirs et les apprentissages ainsi que l'argumentation ou peut-être plus précisément *via* l'argumentation. Nous nous intéressons aux compétences basales pour argumenter plus particulièrement : exprimer puis justifier son opinion et écouter puis prendre en compte celle de l'autre. Afin d'éveiller la curiosité, de faciliter l'utilisation du langage et de favoriser l'écoute de l'autre pour créer de nouvelles représentations, nous proposons donc de travailler l'apprentissage de l'argumentation ou l'argumentation pour l'apprentissage *via* la pratique du débat numérique sur des QSS.

Au-delà d'un objectif d'apprentissage scolaire, cette thèse envisage l'argumentation comme espace à fort potentiel transitionnel pour ces jeunes aux comportements troublants. Et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, l'argumentation se construit de manière dialogique entre les interlocuteurs et implique donc d'exprimer de soi et de prendre en compte le point de vue de l'autre (Crowell & Kuhn, 2014), il s'agit d'opérer des allers-retours entre soi et l'autre, via le langage. Ensuite, l'argumentation permet de co-construire des connaissances, notamment lorsqu'on débat sur des Questions Socio-Scientifiques (QSS) qui sont complexes, incertaines et ouvertes et favorise donc une rencontre avec le savoir qui ne soit pas envisagé comme une vérité scientifique stable et figée mais bien comme une question qui met en jeu différentes dimensions et ouvrent à diverses possibilités, le savoir vient donc en partie des jeunes eux-mêmes, qui sont donc invités à construire leur point de vue. Enfin, l'opinion est vouée à se développer et se transformer au cours du débat, par des allers-retours entre interne et externe *via* les savoirs et les autres. Les processus argumentatifs comme nous les envisageons ici constituent donc des leviers pour structurer sa pensée et construire un langage argumenté.

Ce travail de thèse vient répondre à un impensé du côté de la pensée argumentée et numérique pour ces jeunes en proie à des comportements troublants les liens, la rencontre avec l'autre et les savoirs. Pour eux, il ne suffit pas de penser des conditions didactiques qui s'adressent aux élèves en général, il faut penser des conditions pré-didactiques en ce sens qu'elles leur permettent d'advenir élève, de se penser élève, de se sentir légitime en tant qu'élève, et qui nous permettent de les accompagner dans ce développement.

Rappelons la problématique de cette étude :
Dès lors que ces jeunes se trouvent parfois pris dans un rapport au monde pulsionnel qui les empêche de penser et les incite à agir, dans quelles conditions pouvons-nous les accompagner à s'approprier et intérioriser un langage argumenté, structuré, qui permette de déplier la pensée et de prendre le temps de la rencontre avec les autres, les savoirs et les apprentissages ?

Dans la suite de ce manuscrit, quatre questions de recherche principales seront explorées :
1ère question – En quels termes les jeunes se représentent-ils dans le dispositif proposé et qu'est-ce qui leur permet de se représenter, autrement dit, qu'est-ce qui fait médiation pour eux dans les apprentissages, l'argumentation, et le débat numérique ?
2ème question - Dans quelle mesure le dispositif agit-il comme prérequis aux apprentissages et à la mise en route de la relation didactique (comme une préoccupation pédagogique et didactique primaire) ?
3ème question - Dans quelle mesure le débat numérique portant sur des QSS leur permet d'entrer en relation avec les savoirs et avec les autres et ainsi revêt une fonction de médiation à potentiel transitionnel ?
4ème question - Quels sont les gestes des professionnels qui participent particulièrement au *holding* didactique et à la médiation vers les savoirs et les autres et ainsi deviennent constitutifs d'une posture didactique de prévention, de l'entre-deux, profondément inclusive ?

> « Il s'agit donc de retenir ou d'élaborer, une Théorie de l'Argumentation dans l'Apprentissage qui retient l'idée de l'argumentation en tant qu'activité collective à dominante langagière-discursive, qui privilégie les processus d'élaboration de l'objet discursif, qui reconnaît pleinement le faible degré de prise en charge par les élèves de leurs idées en cours de gestation, et qui s'ancre dans les situations de résolution de problèmes. Toutefois, ces dimensions cognitives et langagières de l'interaction argumentative sont quelque peu réductrices, car l'élève est un être en chair et en os. La vision théorique que nous cherchons doit également intégrer les relations interpersonnelles, avec la circulation interactive des affects. » (Schwarz & Baker, 2015, p. 287)

2ème partie – La démarche méthodologique

L'objectif de cette deuxième partie est de montrer comment nous sommes passés de la théorisation à la mise en pratique de notre pensée pour tester nos hypothèses pédagogiques et didactiques et réunir des données analysables. L'enjeu de fond est de proposer des conditions suffisamment contenantes et souples à la fois pour qu'ils puissent expérimenter et construire un soi-élève confiant pour s'engager dans les apprentissages.

Notre proposition clinico-didactique est centrée sur des séances de débat numérique, *via* la plateforme AREN, autour desquelles s'organisent des séances de préparation des débats avec les jeunes, des activités réflexives sur l'argumentation et des entretiens individuels plusieurs fois dans l'année pour recueillir la parole des jeunes sur leur expérience dans cette proposition. Le débat numérique, les QSS et le travail en binôme sont retenus comme des éléments centraux du dispositif pour favoriser la rencontre avec les mouvements argumentatifs et les processus de pensée.

L'ensemble de l'expérimentation sera explicité ici. C'est avant tout le temps long sur lequel elle se déploie, deux années entières, et la fréquence de mes interventions en classe, qui engagent une relation entre les jeunes, les professionnels et moi-chercheuse. Je pense que cela s'est révélé constituer un socle fondamental à la construction et au tissage d'un lien de confiance et au développement de postures repérantes (pour les jeunes et les adultes). Cet engagement me semble nécessaire à l'instauration d'une relation éducative qui, bien qu'elle ait une visée de recherche ici, ne peut être économisée, au risque d'entraver l'émergence du potentiel des jeunes à être élèves, à se mobiliser dans la proposition qui leur est faite et à créer un lien de connaissance.

Chapitre IV – Le dispositif clinico-didactique et les données recueillies

L'objectif de ce chapitre est de présenter le dispositif clinico-didactique pensé comme un espace favorisant la (ré)expérimentation de phénomènes transitionnels pour les jeunes, par et pour engendrer des processus de pensée, à des fins d'apprentissage. Il s'agit d'aménager l'espace pédagogique et didactique de sorte à susciter des retombées dans le champ du thérapeutique.

D'abord, je présenterai le projet AREN et sa plateforme de débat numérique éponyme, centrale dans notre expérimentation et autour de laquelle s'est organisé le dispositif. Son fonctionnement, ses intérêts et ses limites seront exposés.

Ensuite, je présenterai l'élaboration du dispositif clinico-didactique qui s'est construit notamment au regard de l'étude exploratoire menée en amont de la thèse (année 0). Puis j'exposerai la mise en œuvre de l'expérimentation qui s'est étendue sur deux années scolaires (année 1 et année 2). Je détaillerai les évolutions du protocole didactique. L'enjeu principal a été de s'adapter aux parcours scolaires et préprofessionnels des jeunes avec lesquels nous avons travaillé tout en proposant un temps long d'expérimentation.

Enfin, je présenterai les différents types de données recueillies. Premièrement, les enregistrements audio des entretiens individuels menés auprès des jeunes recueillent et conservent leurs représentations concernant le rapport au savoir, à l'apprentissage et à l'argumentation. Deuxièmement, mes observations sont transcrites et conservées dans le Journal Exploratoire de la thèse et permettent de garder une trace du climat de la classe lors des séances. En outre, ce document a constitué un outil méthodologique fort permettant de prendre de la distance et de réajuster le dispositif progressivement. Troisièmement, sont restituées par la plateforme de débat numérique, les argumentations écrites produites par les jeunes ainsi que l'arborescence des échanges entre eux. Quatrièmement, les enregistrements vidéo, des séances de débat notamment, offrent la possibilité d'observer finement les interactions langagières et comportementales entre jeunes, d'une part, et entre jeunes et adultes, d'autre part. Une sélection des données récoltées a été faite. Je présenterai alors les modalités d'analyse de ces données. L'analyse fera l'objet de la troisième partie de ce manuscrit afin d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche et ouvrir de nouvelles questions.

1. Le projet AREN et sa plateforme éponyme

Le dispositif proposé est centré sur l'utilisation de la plateforme AREN, support de travaux de recherche d'ores et déjà engagés en amont de notre étude. J'exposerai dans cette partie les enjeux du projet de recherche AREN ainsi que les fonctionnalités, les apports et les limites de la plateforme AREN.

1.1. Les enjeux du projet AREN

En 2016, le troisième volet du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA) a été déployé pour soutenir « l'excellence, l'innovation et la coopération » sous forme de projets rassemblant les chercheurs, les entrepreneurs, les instituts afin de valoriser la recherche, soutenir la recherche dans l'enseignement et accélérer la modernisation des entreprises.

Le projet AREN « Argumentation Et Numérique » est l'un des 22 lauréats du volet e- FRAN, « Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique » de l'appel à projets d'« Innovation numérique pour l'excellence éducative ». Ces projets sont financés par le PIA et opérés par la Caisse des dépôts et consignations. L'Université de Montpellier a porté le projet, accompagnée par deux laboratoires : le LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation et Formation) et le LIRMM (Laboratoire d'Informatique de Robotique et de Microélectronique de Montpellier). Le Rectorat a soutenu le projet, qui s'est étendu de septembre 2016 à septembre 2021, en permettant l'expérimentation dans des classes de lycées de l'académie. Deux des cinq directions principales de l'appel à projet sont reprises par AREN : le numérique comme outil pédagogique et le numérique comme objet de recherche. Le contexte du projet émane du diagnostic d'un besoin de formation du citoyen à la pratique du débat et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il propose alors de travailler sur l'acquisition et la pratique de l'art du débat ainsi que la mise en œuvre du numérique dans les pratiques pédagogiques. Les objectifs sont à la fois technologiques, scientifiques et pédagogiques. Les hypothèses du projet portent d'une part sur l'impact du numérique sur les méthodes d'apprentissage du débat et d'autre part sur le développement de l'intelligence artificielle (dans le domaine du traitement automatique du langage) afin d'automatiser certaines fonctionnalités de la plateforme (analyse de la qualité de la reformulation d'arguments par les utilisateurs).

Nous nous situons ici dans le volet pédagogique centré sur le développement des compétences argumentatives et de l'esprit critique des élèves. L'enjeu est de permettre aux futurs citoyens de pouvoir prendre part à un débat public rationnel et de qualité comme vecteur de démocratie. Plus spécifiquement, il faut développer, mettre en œuvre et évaluer une plateforme de débat en ligne qui aide les élèves à acquérir ces compétences argumentatives.

Manuel Bächtold a été porteur du projet AREN dans son versant pédagogique au sein du LIRDEF de Montpellier. Avec Sylvie Canat-Faure, ils souhaitaient travailler sur d'autres aspects du développement des compétences argumentatives, notamment auprès de jeunes ayant des difficultés à accéder à un langage soutenu et une pensée structurée. Ensemble, nous avons alors développé un nouvel axe du projet AREN ouvert à un public d'adolescents accueillis en ITEP dans le cadre de ce travail de thèse. Notre recherche vient mettre à l'honneur les publics à singularités et nécessite un maillage des approches clinique et didactique.

Deux autres travaux de thèse prenant appui sur la plateforme AREN ont déjà été réalisés avant celui-ci. Le premier est celui de Pallarès (2019) intitulé *Développer les compétences argumentatives de lycéens par des débats numériques sur des Questions Socio-Scientifiques, Vers une didactique de l'argumentation et de l'esprit critique*. Nous nous appuierons en grande partie dans la suite de cet écrit sur la grille d'analyse proposée par Pallarès (2019) afin d'évaluer l'évolution de la qualité de l'argumentation des jeunes avec lesquels nous travaillons. Le second travail est celui de De Checchi (2021) intitulé *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur des questions socio-scientifiques : quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?* Cette thèse propose de croiser l'approche didactique de l'argumentation et une approche psychologique centrée sur les croyances épistémiques des élèves. Nous nous appuierons notamment sur l'approche qualitative de De Checchi (2021) concernant le rapport des élèves aux connaissances. Ces deux collègues, avec qui nous avons partagé une partie de nos parcours doctoraux, ont contribué à mon acculturation au milieu de la recherche en partageant et discutant leurs ressources mais aussi leurs grilles d'analyse et leurs résultats. Cela a facilité mon appréhension de l'approche didactique et notamment de la didactique de l'argumentation, qu'ils contribuent à faire exister. Ils y apportent leurs propres résultats de recherche qui font partie des plus récents en la matière.

1.2. Le fonctionnement de la plateforme AREN

Lors d'un débat sur AREN, comme représenté dans la *Figure 1*, l'interface est composée de deux espaces : le texte sur la gauche et les argumentations des élèves sur la droite, au fur et à mesure de leur production.

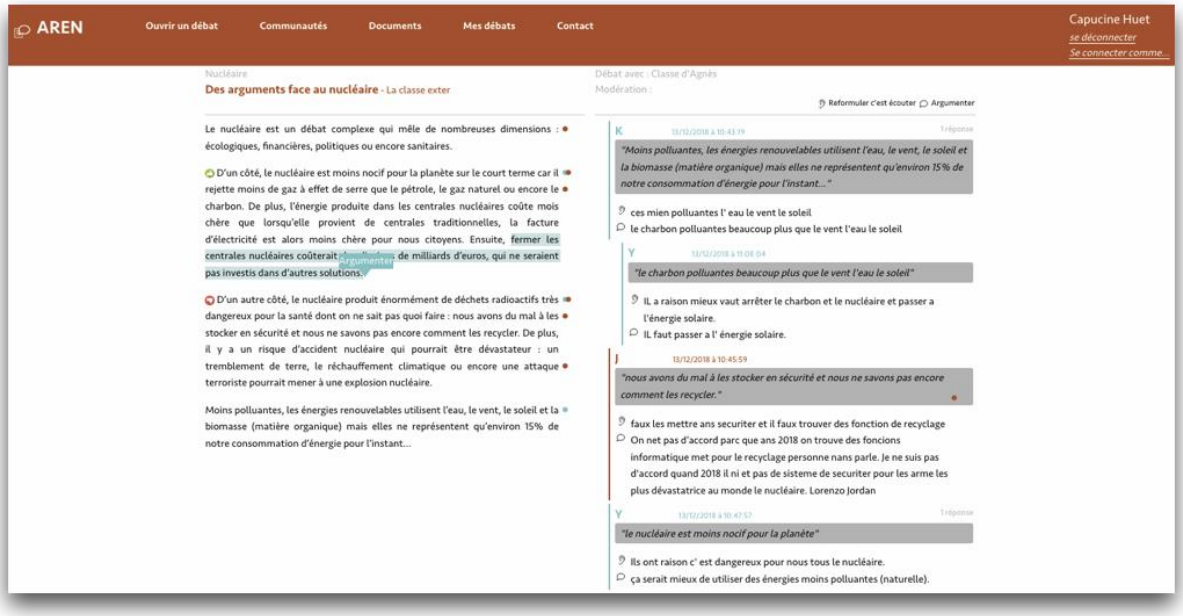


Figure 3 : Interface de débat de la plateforme AREN

Le texte (sur la gauche de l'interface) sert de support afin d'inviter les élèves dans une dynamique argumentative. Ils peuvent sélectionner une partie du texte ou l'argument d'un autre élève, afin d'y proposer leur propre argument qui apparaîtra dans le champ de débat (sur la droite de l'interface). Lorsqu'un passage du texte ou d'une argumentation d'un camarade est sélectionné avec la souris, celui-ci est surligné en bleu et une bulle cliquable « Argumenter » est proposée.

Lorsque l'on clique sur la bulle, la fenêtre « Mon Argumentation » apparaît alors afin de guider les jeunes dans la production de leur intervention écrite, représentée en *Figure 2*. Il leur est d'abord demandé de rédiger une « Reformulation » du passage sélectionné. Il faut ensuite caractériser son positionnement, et donc tenter d'identifier celui-ci, en cliquant sur l'une des cases « Plutôt d'accord », « Plutôt pas d'accord » ou « Pas compris ». Enfin, ce positionnement doit être justifié en proposant une « Argumentation ».

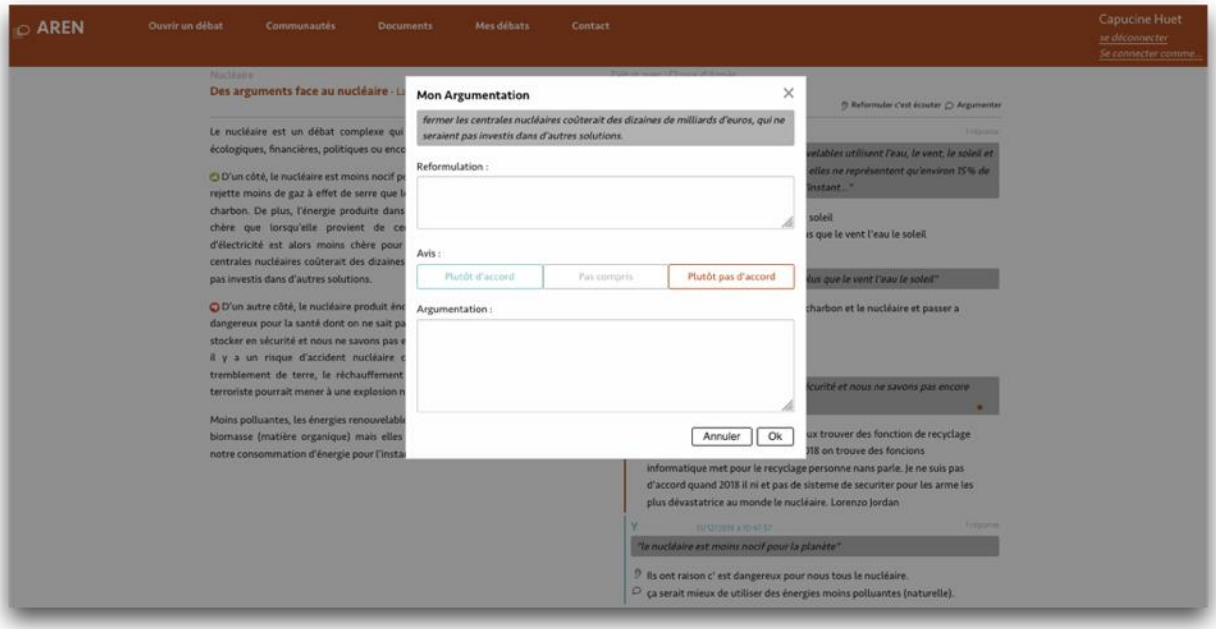


Figure 4 : Fenêtre guidant l'intervention des élèves

Une fois l'intervention postée, celle-ci est visible par tous dans le champ de débat et se présente ainsi.

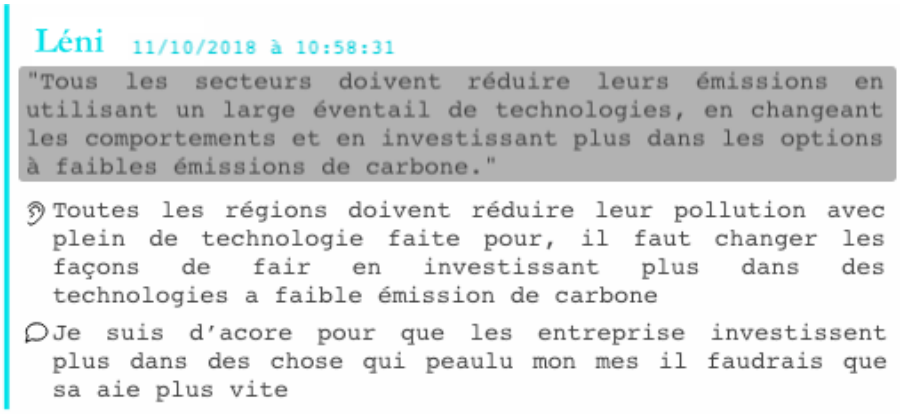


Figure 5 : Exemple de production argumentative postée sur la plateforme AREN

On peut alors y visualiser aisément le passage sélectionné qui est grisé, la reformulation proposée par l'élève qui est précédée d'une icône d'oreille ( ), puis l'argument de l'élève qui est précédé d'une icône de bulle de texte ( ). De plus, le positionnement de l'élève est signifié par un code couleur : bleu pour « Plutôt d'accord », rouge pour « Plutôt pas d'accord », gris

pour « Pas compris ». Enfin, l'indentation des interventions nous montre si chacune d'entre elles est adressée au texte (pas d'indentation), si elle constitue une réponse à l'intervention d'un autre élève (une indentation vers la droite), si elle constitue une réponse à une réponse (deux indentations), etc. En outre, à chaque sélection de texte ayant donné lieu à une intervention, apparaît une pastille à droite du texte portant la couleur correspondant au positionnement de son auteur, ce que l'on peut voir en *Figure 3*. On peut cliquer sur les pastilles afin d'être renvoyé à l'intervention correspondante.

Enfin, une fois le débat terminé, un écran de « restitution » sur la plateforme permet de visualiser et d'extraire l'ensemble des échanges ainsi que d'avoir une représentation graphique de l'arborescence de l'ensemble des interventions[9]. Cela permet de voir une arborescence de chaînes argumentatives se créer, comme représentée dans la *Figure 6*.

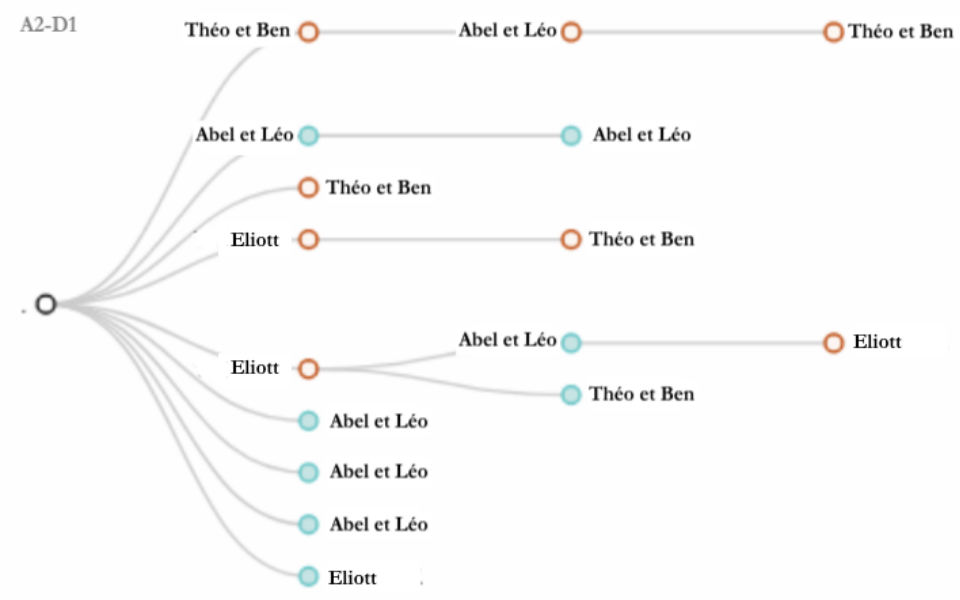


Figure 6 : Exemple d'arborescence des chaînes argumentatives

[9] Des représentations graphiques de la longueur moyenne des interventions et du nombre d'interventions par élèves sont également proposées par la plateforme mais nous n'en avons pas eu l'utilité pour notre étude.

1.3. Les apports et les limites de la plateforme AREN

Quatre points spécifiques et essentiels de la plateforme AREN nécessitent une mise en lumière.

Premièrement, le texte comme support au débat favorise la problématisation par les élèves. En effet, cela permet de s'y référer à n'importe quel moment, de relire certains passages et de créer des liens de compréhension entre diverses dimensions au fil du débat. Or, la problématisation est importante pour que les élèves s'impliquent dans le débat (Schwarz & Baker, 2017, p. 185 ; Orange, 2003)

Deuxièmement, la demande de positionnement sur la plateforme constitue une fonctionnalité intéressante. Avant tout, pour se positionner, le jeune se pose de fait la question de son propre positionnement qui n'est pas évidente, cela incite donc une posture réflexive. Cela peut notamment mettre en exergue une incompréhension du passage sélectionné à argumenter. De plus, les positionnements des élèves dans leurs interventions sont alors facilement identifiables auprès de l'ensemble des participants. Or, comme le rappelle De Checchi (2021), l'un des éléments qui favorisent une argumentation dialogique, collaborative et réflexive est la prise en compte des arguments contre son propre point de vue. Faciliter leur identification peut donc permettre d'y répondre plus aisément (p.162). À cet égard, la plateforme signifie également aux participants, par des pastilles de couleur situées juste à droite du texte, sur quels passages il y a déjà eu des interventions. En cliquant sur les pastilles, l'intervention correspondante est affichée. Au cours d'une séance de débat, il peut ainsi arriver qu'un élève sélectionne un passage de texte, qu'il se rende compte que d'autres ont déjà pris position et argumenté leur point de vue sur ce même passage, qu'il en prenne alors connaissance et que cela oriente la suite du débat. Le fait de visualiser graphiquement les interventions et les positionnements de ses pairs peut ici jouer un rôle dans la prise en compte des interventions d'autrui et par conséquent dans le choix du destinataire auquel il va s'adresser : au texte ou à l'autre directement.

Troisièmement, la demande de reformulation sur la plateforme constitue une spécificité qui favorise la prise en compte de la partie sélectionnée car il faut alors mettre en mots, avec ses propres mots, ce que l'on en a compris. C'est une tâche très complexe. Dans les deux autres

études menées dans le cadre du projet AREN, cette tâche était d'ailleurs parfois mise de côté. Dans notre étude, les jeunes y ont porté une attention et un soin tout particulier, presque à chaque fois. De Checchi (2021) dit qu'« il est attendu que reformuler favorise la production d'arguments en lien avec, par exemple, les interventions des pairs. Il en découle alors que cette fonctionnalité invite à une argumentation dialogique voire même collaborative » (p.162).

Quatrièmement, l'accès au pseudonyme de l'auteur d'une intervention a été décrite comme favorisant la collaboration entre les individus et encourage leur participation (Hoffmann & Lingle, 2015) dans le cadre d'une étude menée sur une autre plateforme de débat numérique nommée AGORA-net. De plus, Tobola-Couchepin (2017) met également en avant le fait que l'identification d'un destinataire réel puisse accroitre la motivation de l'élève scripteur et être bénéfique pour la qualité de sa production écrite. De manière plus générale l'auteure rappelle, en s'appuyant sur les travaux suisses de Besson *et al.* (1979) que les situations réelles de communication sont propices au développement des capacités langagières.

Cependant, l'outil numérique n'est pas une condition qui se suffit à elle-même afin de développer les compétences argumentatives des élèves (Pallarès, 2019 ; De Checchi, 2021). En effet, une préparation au débat semble nécessaire pour y mobiliser ses connaissances et participer pleinement. De plus, des temps réflexifs après le débat peuvent permettre de métaboliser l'expérience de débat et de consolider les apprentissages. Enfin, la plateforme numérique est un outil de médiation dans notre dispositif, il ne peut donc devenir fonctionnel que par les interactions entre les sujets participants au débat, élèves et professionnels. L'utilisation de la plateforme AREN s'inscrit donc dans un dispositif plus large qui prend en compte autant que faire se peut les contraintes professionnelles des enseignants ainsi que les singularités des élèves.

Je présenterai dans la partie suivante comment a été pensé (et pansé) le dispositif clinico-didactique proposé aux élèves et aux professionnels de l'UEE au fur et à mesure de l'expérimentation.

2. L'élaboration du dispositif clinico-didactique

Le trait d'union du « clinico-didactique » est complexe car il n'y a pas de terme dominant et au service de l'autre. Les deux s'étayent pour ouvrir, à partir de lectures cliniques de la posture du sujet, des horizons didactiques permettant de comprendre les blocages des élèves. Ces blocages se font par rapport au sens ou par rapport à leurs associations sur un texte qui n'est qu'un pré-texte pour travailler ensemble, pour travailler les liens, les échanges contenus et non purement pulsionnels et la compréhension du monde dans sa complexité.

Cette hybridation, comme l'appellent Guyet et Rinaudo (2021) pour nommer une combinaison similaire de démarche de recherche, nous permet de « mettre en dialogue les complémentarités pour lesquelles on peut repérer le plus ou moins haut degré de saturation clinique ou didactique au sens que formulait Blanchard-Laville (1999) faisant graduellement passer d'une clinique ou d'une didactique *a minima* à une clinique ou une didactique dense » (2021, § 18).

2.1. Visée

L'objectif principal est de proposer des conditions qui aident les jeunes à s'engager dans les apprentissages, en tant que sujets-élèves, car c'est précisément ce qui fait difficulté pour eux. J'insiste sur cet objectif car c'est le pari de cette thèse de penser que certaines situations didactiques adaptées peuvent être propices à développer leur rapport aux autres et aux savoirs et à trouver une place affirmée et sécure pour pouvoir construire leurs connaissances et leurs points de vue scientifiques. C'est pourquoi nous souhaitons penser un espace qui prennent en compte leurs affects et leur rapport au cadre, au temps, aux autres et aux apprentissages. Ceci est une proposition d'entre-deux (Thouroude, 2016), c'est-à-dire une proposition de liaison entre les difficultés et les ressources, entre ce qui entrave et ce qui libère, entre ce qui empêche et ce qui anime la pensée et l'être au monde.

En effet, ces jeunes aux comportements troublants ont des difficultés à être dans les espaces sociaux et donc notamment à être élève. Le fait de leur proposer des conditions sécurisantes où ils peuvent s'essayer à des postures d'apprentissage pourrait leur permettre de s'y autoriser plus

souvent avec une meilleure estime d'eux-mêmes et de leurs facultés à produire des réponses à la demande scolaire. Cela aurait des conséquences sur leurs facultés à penser. Et lorsqu'un sujet accède davantage à la compréhension des choses, des textes et de lui-même, il construit un Moi moins soumis aux débordements affectifs ou crises face à l'inconnue. En cela, on peut dire que ce trait d'union clinico-didactique crée des traits d'union en lui qui ont des retombées thérapeutiques. Ce n'est pas une pédagogie thérapeutique en soi mais les retombées renforcent le sens contre le non-sens et les appuis langagiers contre le vide représentatif.

Le dispositif clinico-didactique est donc lui-même envisagé comme support et comme espace transitionnel pour tendre vers ces postures d'élèves contenus et ayant davantage de contenants métaphoriques et métonymiques. Un espace potentiel où l'on peut trouver, avec les jeunes, des clés pour s'éloigner de leur pensée et de leur argumentation troublées, manifestations de leurs résistances et de leur intériorité pulsionnelle, afin de tendre vers un langage et une pensée argumentés, mieux étayés, mieux dialectisés. En d'autres termes, il est question de réunir, contenir, les pulsions désorganisées et d'accueillir et accompagner l'émergence de la pulsion épistémophilique. Comme nous l'avons vu dans la première partie, il s'agit de proposer des conditions de travail sécurisées pour que les jeunes y trouvent et y créent des éléments sécurisants.

2.2. Vigilance

Prendre soin d'élaborer un dispositif clinico-didactique suffisamment sécurisant implique une réflexion sur ma propre posture de chercheuse et mes propres affects en jeu au cours de l'expérimentation. En effet, mon expérience professionnelle d'éducatrice spécialisée teinte la manière d'élaborer l'expérimentation de recherche.

D'une part, j'ai pris particulièrement soin de penser à certains éléments : l'entrée en relation avec les jeunes et la favorisation d'un lien de confiance (immersion dans la classe, attention portée aux questions, adaptation du vocabulaire emprunté, etc.), l'appréhension du rythme institutionnel et du rythme singulier des jeunes (éviter les lundis et vendredis, les départs et retours de vacances, travailler plutôt le matin que l'après-midi, etc.), la prise en considération de l'état psychique des adolescents au cours des séances (signes de fatigue voire d'épuisement, d'engagement et de désengagement, anticipation des conflits, remobilisation par la parole et les

gestes). Cela m'a permis de prendre en compte certaines de mes intuitions et de m'appuyer sur mes connaissances et mes compétences professionnelles pour identifier les risques et les ressorts des situations éducatives rencontrées et analyser finement ce qu'il se passe dans la classe, pour les jeunes et pour les professionnels qui les accompagnent.

D'autre part, j'ai été impliquée affectivement par mes propres expériences antérieures qui teintent mes projections sur les situations car des expériences similaires résonnent en moi. En effet, il est complexe de trouver un équilibre dans ses propres postures afin de ne pas trop intervenir, de ne pas prendre une place (trop de place ?) qui pourrait nuire à ses observations, au travail de recherche se faisant et *in fine* aux résultats de recherche. Cela impacte avant tout mes propres représentations sur les situations vécues, mes propres ressentis, mes propres affects qui induiront des nuances dans le regard et l'écoute posés sur ce qu'il se joue en séances avec les jeunes.

Il est alors nécessaire de prendre le temps et l'espace pour métaboliser un tant soit peu mes affects, mes éprouvés (Blanchard-Laville, 2006), pour les prendre en considération et ne pas les mélanger totalement avec ceux des autres membres du groupe. Je pense que ce point est crucial pour tout chercheur en Sciences Humaines et Sociales concernant la place qu'il peut/veut/doit occuper lors d'expérimentations sur le terrain, et peut-être encore plus particulièrement pour les professionnels de l'éducation. A cet égard, un point essentiel de l'élaboration du dispositif a été de discuter de nos rôles respectifs entre l'enseignante, l'éducateur et moi-même, avant tout chercheuse ici. Des échanges avec mes collègues de recherche et mes directeurs de thèse ont également été bénéfiques pour alimenter mon travail réflexif. Ensuite, le garde-fou essentiel pour moi a été d'écrire mes observations et mes ressentis tout au long des rencontres avec les jeunes afin de susciter une certaine réflexivité sur mes postures, de mettre à distance certains affects inévitables (et bénéfiques aussi) et surtout de les prendre en compte dans le processus de réflexion. Car il n'est pas question de ne pas être réellement là, dans le moment et dans l'instant, il n'est pas question de ne pas exister avec son identité propre dans la situation mais bien de prendre en compte ce que l'on incarne pour nous et pour les participants et ce que les situations relationnelles de l'expérimentation suscitent en nous et en eux. Enfin, je pense que les nombreuses communications scientifiques que j'ai préparées sur le travail de thèse se faisant m'ont apporté des retours féconds sur ces enjeux de

positionnement en tant que chercheuse praticienne et m'ont forcée à y réfléchir régulièrement, tout au long de l'expérimentation, afin de pouvoir écrire et dire ce qu'il se passait sur le terrain.

2.3. Période 0 : une étude exploratoire pour penser le dispositif

L'élaboration du dispositif repose avant tout sur mes observations lors de l'étude exploratoire ayant eu lieu en amont de la thèse dans le cadre d'un stage de recherche de master 2, au cours de l'année 2017-2018 que nous nommons l'année 0. L'étude s'est étendue de février à juin 2018 au sein de l'UEE. Je me suis alors beaucoup appuyée sur mes échanges avec Agathe, l'enseignante, pour penser fondamentalement le dispositif. Le projet de cette thèse repose avant tout sur cette rencontre avec Agathe et sur la qualité de notre relation de confiance qui a son tour m'a autorisée à entrer en relation avec les jeunes. De manière parallèle et concomitante, les rencontres avec les jeunes ont conforté la relation de travail avec les adultes et ancré le projet dans le temps, de manière durable, malgré les aléas institutionnels.

Prendre soin de la rencontre avec les jeunes de l'UEE a constitué la première étape de l'élaboration. Je suis d'abord venue présenter le projet AREN aux jeunes, puis j'ai passé plusieurs demi-journées dans la classe pour simplement être là, observer, écouter et m'immerger dans leur quotidien scolaire. Nous avons alors décidé avec Agathe de réinvestir une activité d'ores et déjà ritualisée pour y arrimer le projet AREN et l'adapter.

2.3.1. L'activité Journal de Presse pour s'immiscer dans l'espace des jeunes

Nous avons intégré l'utilisation de la plateforme AREN au sein d'une activité établie et ritualisée avec les élèves : le « Journal de Presse ». Il était important d'intégrer ma venue et le projet de recherche à une activité ritualisée pour ne pas ajouter de contrainte supplémentaire.

En effet, les jeunes avaient l'habitude, presque quotidiennement, de visionner le Journal ARTE Junior en s'étant distribué préalablement un rôle d'attention particulière à l'un des sujets du journal. S'en suivait un rassemblement pour expliquer à l'oral ce qu'ils en avaient retenu, faisant appel à la compréhension et à la mémorisation des informations. C'était également l'occasion d'apporter des informations complémentaires venues d'autres journaux, d'autres

médias, des échanges à l'ITEP, à la maison, etc. Ils avaient la consigne de ne pas émettre un jugement de valeur au regard des sujets sociaux présentés mais étaient invités à exprimer ce que cela leur faisait ressentir. L'activité était centrée sur l'expression des émotions et des idées comme de nombreux autres temps de la classe mettant au travail la créativité, l'imagination, l'expression par des supports de médiation (marionnettes, sport, arts graphiques, groupes de parole, relaxation). C'était aussi un moment pour articuler, faire attention aux mots et se faire comprendre mais aussi pour écouter l'autre, ne pas couper la parole et prendre en considération les propos d'autrui.

Ces temps de travail nous ont semblé en accord avec les objectifs du projet AREN car ils permettent de travailler de manière cohérente les compétences d'expression, d'écoute et d'échange en prenant en compte le poids des émotions et des affects pour tendre vers un travail de réflexivité sur ses propres compétences. Ici deux compétences sociales sont principalement travaillées, l'expression de soi et l'écoute de l'autre, compétences sous-jacentes à l'argumentation.

De plus, l'activité est quotidienne donc fréquente et régulière, ou « intensive » comme le dirait Boimare, et est centrée sur le nourrissage culturel car elle permet d'orienter le travail de penser vers des questions socialement vives voire socio-scientifiques.

En outre, un temps de passage à l'écrit était ensuite organisé. Chaque jeune choisissait alors l'un des sujets du journal et devait écrire une à deux phrases (sur cahier ou ordinateur) pour retranscrire leurs idées et en laisser une trace. D'après l'enseignante, les jeunes étaient de plus en plus capables de travailler seuls sur ce temps, au fil de l'année. Cependant, cela restait un moment de contrainte forte pour certains, un temps où chacun se retrouvait seul face au support d'écriture et face à ses propres productions. Ce temps de réflexion et de concentration, face à soi-même, n'était que très peu supportable pour certains jeunes.

> *Eliott, après avoir recommencé sa phrase trois fois car il ne la trouvait pas jolie graphiquement, la raye, il recommence, il rature, il arrache la page, puis finit par demander de jeter son cahier et d'en avoir un nouveau. Théo, lui, écrit puis efface, écrit puis efface, de très nombreuses fois, presque sans fin. Une image de lui insupportable ? Une sensation de dés-unification liée à la mise en dehors d'une partie de lui ?)* (Journal exploratoire, 03-04-2018)

Nous avons alors décidé de transformer les modalités de l'activité en levant la contrainte de l'écriture solitaire, les jeunes travaillerons en binôme lors des débats. Nous avons choisi de nous appuyer sur le journal ARTE pour rédiger un texte de synthèse ensemble, avec les jeunes, après visionnage. Les explications et les opinions partagées à l'oral nous servent à co-construire le texte qui sera par la suite implémenté sur la plateforme et sur lequel les jeunes débattront dans un second temps. Cela réduit potentiellement le caractère polémique de la question sociale traitée dans le débat, dépendant alors totalement de l'actualité sociétale et des choix du Journal. Dans un premier temps, cela nous semble suffisamment propice à exprimer son opinion et écouter celle de l'autre, tout en conservant le cadre sécurisant de l'activité connue et investie par les adolescents.

2.3.2. Le protocole de l'étude exploratoire

Le protocole de l'étude exploratoire s'est construit au fur et à mesure de mes observations sur le terrain et de nos échanges avec Agathe. En voici la représentation graphique.

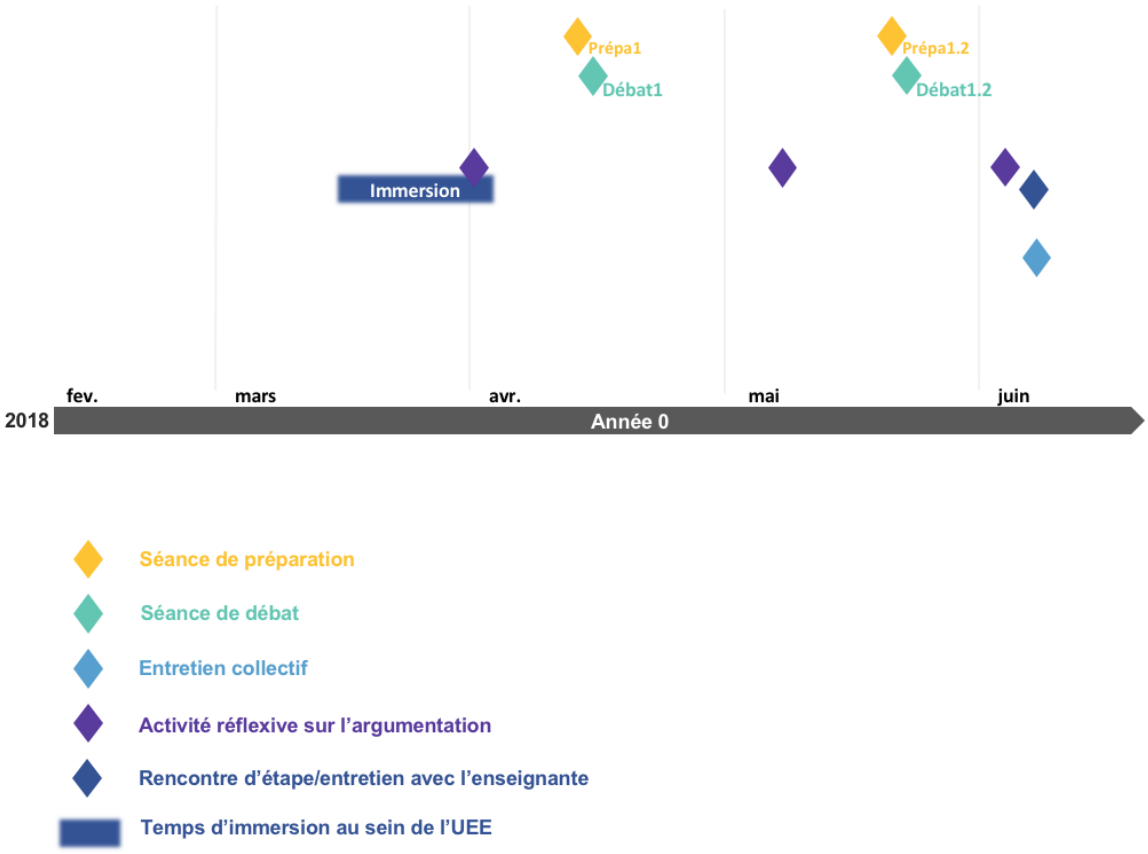


Figure 7 : Protocole de l'année 0

Tout d'abord, l'étude a débuté par un temps d'immersion au sein de l'UEE (1 journée entière et 5 demi-journées étalées sur trois semaines) afin d'appréhender l'environnement et de prendre le temps de nous apprivoiser, les jeunes et moi. Cette période a également permis d'expliquer le projet AREN aux jeunes et aux professionnels et de susciter leur engagement dans le projet.

Ensuite, nous avons organisé une première séquence didactique. Premièrement, une séance de préparation du débat portait sur le travail des enfants dans les mines en République Démocratique du Congo. Au regard du Journal Junior ARTE du jour, le choix du sujet a été orienté par l'enseignante qui leur a demandé d'y porter une attention particulière. Deuxièmement, une séance de débat a été organisée sur la plateforme AREN.

Puis nous nous sommes retrouvés pour un temps d'échanges en groupe pour discuter de la notion d'argumentation et de leurs premières impressions sur leur expérience du débat numérique. Cela correspond à la deuxième activité réflexive représentée sur la figure 5 ci-dessus.

Nous avons ensuite décidé d'organiser une nouvelle séance qui permettrait de reprendre le débat précédent et de l'enrichir, en s'appuyant notamment sur une ressource vidéo complémentaire. Celle-ci traite du travail des enfants dans les mines de charbon en France au début d XXe siècle. L'idée est de susciter une appréhension de la complexité du sujet du travail des enfants en soulignant le problème qu'il pose dans deux lieux différents en deux temps distincts. Suite à des problèmes techniques, le débat s'étendra sur deux séances.

De plus, j'ai organisé une rencontre avec un intervenant extérieur, Malik, éducateur retraité et témoin du travail des enfants dans les mines puisqu'à 8 ans, il avait été lui-même ouvrier dans les mines du Nord de la France. L'objectif étant de personnifier le propos central du débat et de créer du lien avec le réel.

Enfin, un entretien collectif a été mené avec les jeunes pour recueillir leur parole sur leurs représentations de l'argumentation après ces premières séances de travail et de mise en pratique du débat numérique. Pour compléter, un entretien auprès de l'enseignante m'a permis de

recueillir ses premières impressions sur le positionnement des jeunes lors de nos séances et de discuter des réajustements du dispositif à mettre en œuvre pour l'année suivante.

J'exposerai dans les parties suivantes les moyens pensés et déployés pour favoriser des situations d'apprentissage sécurisées et sécurisantes, notamment grâce à des étayages, des outils de médiation, afin que les jeunes s'autorisent à être là, dans le groupe, avec leurs pairs et avec nous, face à des enjeux d'apprentissage spécifiques à l'argumentation.

2.4. Les éléments centraux retenus pour l'élaboration du dispositif

Notre étude exploratoire nous a permis de consolider les éléments centraux du dispositif dont l'objectif est de prévenir et d'anticiper les manifestations comportementales par des étayages adaptés afin de favoriser l'émergence et le développement du travail de pensée. Ces éléments ont été envisagés comme une réduction du risque de mettre les jeunes dans des positions inconfortables voire douloureuses, qui peuvent susciter, déclencher les comportements troublants. Notre préoccupation première est de prendre soin du jeune, de chaque jeune, comme personne, et surtout comme sujet afin de lui rendre possible l'accès à lui-même, aux autres et aux savoirs, aux postures et aux processus d'apprentissage. En outre, ces éléments sont nécessaires pour tous les élèves, dans le milieu ordinaire. Et ils ont été primordiaux dans la suite de l'expérimentation.

Tout d'abord, le temps long sur lequel s'étend l'expérimentation est nécessaire et crucial pour notre recherche : cela permet des rencontres fréquentes et régulières ainsi que de nombreuses répétitions de l'exercice de débat, ce qui offre la possibilité de s'y sentir de plus en plus à l'aise et en sécurité. D'une part, cela a des conséquences sur la qualité des relations entre eux et moi et entre les professionnels les accompagnant et moi, ce qui favorise la mise au travail. D'autre part, cela a des conséquences sur l'assimilation des notions et des usages qui permettent d'argumenter. En outre, les répétitions sont nombreuses et sont inhérentes au dispositif : on ne répète pas parce qu'ils ne comprennent pas, on répète parce qu'on ne peut pas apprendre autrement qu'en pratiquant l'argumentation et parce que les sujets à débattre sont infinis. En conséquence, on ritualise la nouvelle activité et cela favorise une prévisibilité pour les jeunes du type d'apprentissage qu'ils vont réaliser et une réduction de l'angoisse de l'inconnu selon

Goulet (2015) ce qui a comme effet « la réduction de l'incertitude et la construction d'un sentiment de sécurité ». En outre, la littérature sur le développement des compétences argumentatives en débattant sur des QSS, montre que le temps long des séquences est nécessaire pour produire des effets significatifs (Bächtold *et al.*, 2022 ; Zeidler *et al.*, 2019).

Ensuite, le débat numérique constitue un support d'étayage méthodologique pour les élèves : il implique des échanges langagiers entre pairs et entre élèves et professionnels afin de structurer une pensée et d'en proposer une production écrite argumentée. En effet dans cette étude, les jeunes travaillent en binôme pour encourager la relation à l'autre d'une part, et les adultes les aident et les guident dès qu'ils en ont besoin pour médiatiser, faire tiers et étayer d'autre part. De plus, la plateforme organise le travail sous formes de tâches successives à effectuer (sélectionner, se positionner, reformuler, argumenter), ce qui constitue des consignes claires et précises et dévolue la responsabilité contraignante des consignes à la plateforme. Celle-ci étant dénuée d'affect, il est de fait moins aisée de pouvoir lui en vouloir, cet aspect anticipe des retournements possibles contre les autres ou contre soi-même. Enfin, l'écriture tapuscrite est provisoire, elle peut être effacée, modifiée et l'on n'est pas obligé d'en garder une trace dans son cahier ou son cartable, en quelque sorte, elle disparaît. Ces éléments peuvent « réduire la peur de l'erreur et de la frustration via l'apprentissage et favoriser la construction progressive d'une image de soi » (Goulet, 2015).

Enfin, les textes qui sont débattus portent sur des questions socialement vives (QSV), c'est-à-dire des questions qui font actuellement débat au sein de la société (Simmoneaux & Simmoneaux, 2005), dont certaines sont des questions socio- scientifiques (QSS), c'est-à-dire des questions sociales dont les enjeux conceptuels sous-tendent des enjeux scientifiques (Sadler, 2009, p. 2). Ces dernières seront favorisées autant que possible car les jeunes ont du mal à percevoir la complexité d'une situation et les liens que l'on peut faire entre diverses dimensions d'une même situation. Or, les QSS sont justement sujettes à favoriser l'appréhension d'une telle complexité. En effet, elles mettent en jeu divers types de connaissances, ouvrent sur l'actualité et sur le monde et leur caractère controversé suscite de l'intérêt. À l'inverse de Boimare, nous allons proposer de débattre à l'écrit et non à l'oral d'une part et sur des questions complexes, incertaines et ouvertes d'autre part. Nous faisons le pari de pouvoir pallier leurs « insuffisances » afin d'anticiper les empêchements de pensée. Cela a pour

objectif de favoriser des situations de réussite et d'enrayer leur fonctionnement marqué par l'empêchement et par l'échec.

En outre, nous organisons le travail de sorte à ce que les jeunes soient placés en binôme devant un ordinateur. L'idée est de susciter la motivation et d'encourager les échanges oraux sur le sujet débattu.
Nous choisissons donc de proposer un espace où ils peuvent se mettre en mots sur le plan des idées et sur le plan des émotions en considérant ces deux procédés comme complémentaires. Nous faisons le pari ici que, dans un espace suffisamment contenant (outil numérique, temps long et répétition de l'exercice, travail en binômes, postures professionnelles), ils puissent accéder à une pensée qui ne repose pas seulement sur leurs émotions et leurs ressentis mais aussi sur la sollicitation de leurs connaissances (textes travaillés en amont, thématiques, sujets, etc.) pour s'autoriser à exprimer leurs opinions. Celles-ci sont des mélanges sensibles de connaissances externes et d'émotions, de ressentis, d'expériences et de valeurs personnelles internes. À cet égard, les opinions peuvent être plus ou moins directement mises en relation avec des connaissances, selon les élèves (De Checchi, 2021). Le choix des QSS comme sujets de débat a ici un double intérêt : le débat sur des QSS permet de prendre en compte les opinions des élèves et par là leurs expériences, émotions et valeurs et de plus, cela les incite à mettre en lien ces opinions avec des connaissances, pour les étayer/justifier, et ainsi à s'ouvrir à ces connaissances, à les prendre en considération.

À l'inverse de Boimare, nous allons proposer de débattre à l'écrit et non à l'oral, et sur des questions réelles, actuelles et controversées. C'est avant tout l'ensemble des conditions du dispositif exposé plus haut qui justifie que nous nous autorisions à faire travailler ces élèves sur ces questions. En effet, nous nous engageons ici à proposer des conditions qui les mettent le moins possible en difficultés. Ces modalités « visent à réduire la souffrance inhérente à la situation d'apprentissage et fonctionnent de ce fait comme des adaptations pédagogiques. Elles permettent en effet aux élèves de se consacrer aux apprentissages, en leur épargnant autant que possible le travail inconscient d'avoir à s'en défendre ». (Goulet, 2015).

L'étayage humain et matériel proposé doit permettre de réduire suffisamment les contraintes inhérentes aux situations d'apprentissage pour que ces dernières leur soient supportables. Selon Boimare, « Ils n'ont pas été armés par leurs premières expériences éducatives pour supporter

la confrontation avec les quatre grandes contraintes de l'apprentissage que sont la rencontre avec le manque, avec l'attente, avec la règle et avec la solitude. » (p.33). Nous proposons donc de contourner ces contraintes pour un temps. La rencontre avec le manque est atténuée par le fait qu'il n'y ait pas de « bonne » réponse attendue puisque nous travaillons sur des QSS. La rencontre avec l'attente est détournée en organisant des séances très structurées et en travaillant les moments de transition. La rencontre avec la règle est contournée en déléguant la responsabilité des règles de structuration et d'organisation du travail à la plateforme numérique qui est dénuée d'affects. Enfin, la rencontre avec la solitude est éliminée en proposant un travail en binôme et accompagné par des adultes.

Ils vont alors pouvoir se saisir des connaissances mises en jeu dans les débats. C'est l'enjeu des questions abordées et des conditions didactiques proposées : les jeunes sont invités dans un travail à la fois cognitif et affectif, et les deux dimensions sont prises en compte et valorisées. L'objectif est donc double : les conditions proposées permettent aux jeunes de s'engager dans un lien avec les connaissances mais aussi de transformer la charge affective dans leurs liens avec les connaissances et l'espace scolaires. Ils sont encouragés à parler d'eux, des connaissances scientifiques proposées et de leurs représentations de ces connaissances scientifiques. Ils expérimentent ce que c'est que d'être élève et encore mieux, d'être un élève en réussite.

La partie suivante expose la mise en œuvre du dispositif clinico-didactique, sur les deux années de l'expérimentation de recherche. Nous expliciterons le découpage des séquences didactiques en phases et présenterons le protocole, qui a évolué d'une année sur l'autre.

3. La mise en œuvre du dispositif clinico-didactique

Suite à notre étude exploratoire, l'expérimentation s'est déroulée sur deux années scolaires. L'année 2018-2019 que nous appelons l'année 1 correspond à la première année de thèse. Celle-ci s'est construite autour de nombreuses rencontres avec les jeunes et les adultes les accompagnant, favorisant une relation de confiance et une familiarisation avec l'exercice du débat numérique. L'année 2019-2020 que nous appelons l'année 2 correspond à la deuxième année de thèse. Pour celle-ci, nous avons dû modifier en partie le protocole afin de pouvoir continuer à travailler avec certains jeunes et ainsi s'inscrire dans une étude longitudinale, qui a pris fin malgré nous en mars 2020 en conséquence de l'épidémie de la COVID-19.

La mise en œuvre du dispositif se construit autour de séquences didactiques qui comprennent elles-mêmes plusieurs phases, et permettent de circonscrire les sujets à étudier sur une certaine temporalité. Cela permet de s'y préparer puis d'y réfléchir et de favoriser le développement de la pensée dans la durée. Cela engage également un certain rythme tout au long de l'année.

3.1. Les phases des séquences didactiques

Plusieurs phases composent les séquences didactiques. D'abord, la phase préparatoire lors des séances de préparation, ont vocation à faciliter la « greffe de nouvelles représentations » (Boimare, 2019, Canat-Faure, 2014, 2015). Ensuite, la phase de débat sur des QSS, lors des séances de débat, a pour but d'encourager et de favoriser l'utilisation et l'appropriation d'un langage structuré et argumenté. Enfin, la phase réflexive se construit à la fois lors des clôtures des séances de débat, lors d'activités réflexives ponctuelles et lors des entretiens semi-directifs. Ces temps suscitent la mise en mots et en pensées de sa propre expérience.

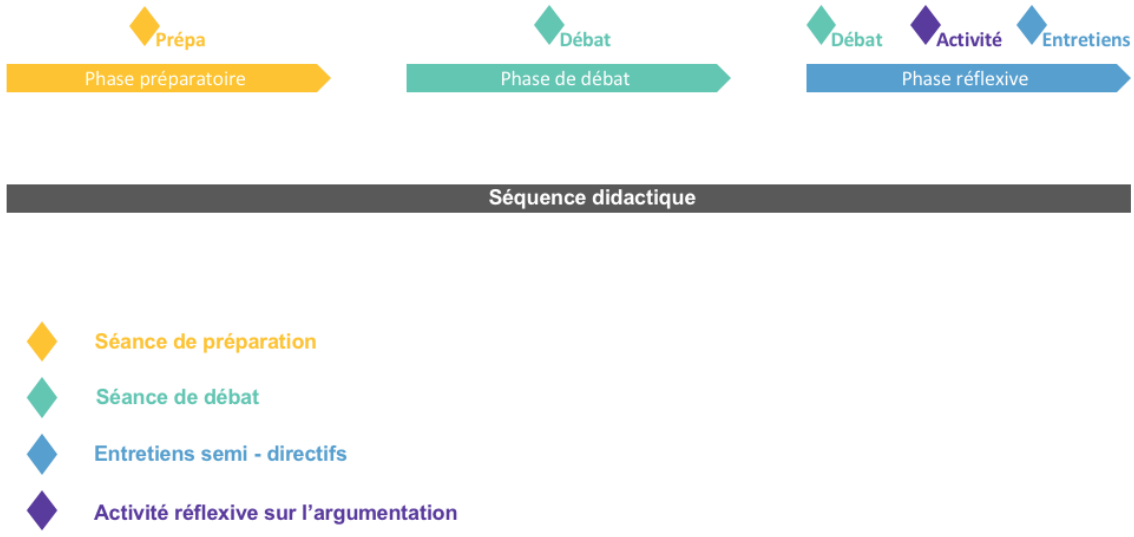


Figure 8 : Phases d'une séquence didactique

Premièrement, la phase préparatoire consiste à travailler avec les jeunes sur le sujet du prochain débat. Le texte qui servira de support au prochain débat est préparé avec les jeunes en amont du débat, au cours des séances de « préparation ». Les séances de « préparation » consistent à visionner le Journal ARTE Junior du jour, y choisir un sujet avec les élèves et en créer un texte de synthèse. Nous nous rassemblons en cercle de parole après avoir visionné le Journal et nous demandons aux jeunes de partager au groupe ce qu'ils ont compris. L'enjeu est d'apporter des connaissances et des concepts inhérents à la question traitée. A cet égard, il semble que la maîtrise de ces connaissances et ces concepts influe sur la pertinence et la complexité des justifications (Baytelman, Iordanou & Constantinou, 2020 ; Sadler & Fowler, 2006). Je note leurs idées au fur et à mesure et les organise. Je leur lis mes notes qui seront le support principal pour construire le texte du débat. Des précisions ou des questions pourront y être ajoutées par mes soins afin de mettre l'emphase sur les aspects controversés du sujet et susciter le débat. Ces séances permettent de problématiser ensemble et d'identifier les enjeux de la question socialement vive voire socio-scientifique traitée dans le texte.

Deuxièmement, la phase de débat se déroule sur la plateforme dédiée. Les jeunes sont invités à réagir sur le texte, répondre aux questions, donner leur avis, ajouter des informations complémentaires, aller chercher des ressources sur internet et les partager. Les séances de débat durent environ une heure et se déroulent au sein de l'UEE. Les élèves travaillent en binôme

autant que possible, sur chaque ordinateur, et les professionnels sont proches physiquement et apportent leur aide lorsqu'ils estiment qu'il y a besoin.

Troisièmement, une phase de synthèse permet d'échanger sur l'expérience du débat et possiblement de susciter des postures réflexives chez les jeunes et les adultes participants. Dans les études de Pallarès (2019) et de De Checchi (2021), les phases de synthèse constituent des séances à part entière ayant lieu après le débat, au cours desquelles les élèves sont invités à analyser et discuter certaines des interventions produites lors du débat. Dans notre étude, nous avons choisi de ne pas confronter les jeunes à leurs propres productions en aval des débats, ce qui aurait pu être difficile. Nous avons préféré des temps d'échange sur le débat lui-même en fin de séance de débat afin de susciter une posture réflexive sur ce qu'il venait tout juste de vivre. En outre, cela permettait de clôturer les séances, c'est-à-dire de prendre le temps de sécuriser les jeunes en fin d'activité avant de passer à un autre temps de la journée, à une autre activité, scolaire ou non, car les transitions entre deux temps, entre deux espaces, sont parfois difficiles à vivre pour eux (Thouroude, Canat, Goulet). Nous avons également utilisé les entretiens individuels comme espace réflexif pour revenir sur leurs propres représentations concernant leurs parcours d'apprentissage. Les journées d'entretiens permettent de s'entretenir avec les jeunes de manière individuelle et de recueillir leur parole sur certains aspects du projet, de leurs parcours scolaires, de leurs rapports au savoir. Ces entretiens semi-directifs sont orientés pour écouter leurs ressentis et leurs cheminements de pensée. Ils sont l'occasion de discuter avec les élèves de leurs interventions écrites et orales pendant les séances, de les rassurer et de les valoriser en expliquant l'intérêt de ce qu'ils produisent et en pointant leurs progrès, et c'est alors l'occasion d'encourager le développement de leurs compétences réflexives. Ces phases ont donc été nommées « réflexives » et non « de synthèse ».

3.2. Période 1 : expérimentation de 1e année au sein de l'UEE

Toutes les séances de première année se sont déroulées au sein de l'UEE avec un nombre d'élèves fluctuant en fonction des séances. De plus, certains élèves devaient partir au milieu de la séance afin de se rendre à un cours dans une autre classe, en inclusion. D'autres, au contraire, arrivaient en milieu de séance.

3.2.1. Le protocole de 1e année

L'expérimentation de première année s'est étendue de septembre 2018 à juin 2019 et s'est construite autour de sept séquences didactiques menées en classe (sur huit initialement prévues). Chaque séquence, comme détaillé plus haut, se compose d'une séance de « préparation » et d'une séance de « débat ». De plus, à l'issue de deux séquences consécutives, soit quatre fois par an, des entretiens individuels sont menés avec les jeunes qui le veulent bien. Enfin, une demi-journée d'activités réflexives sur l'argumentation (carte mentale du projet et frise chronologique de l'expérimentation) a été menée avant les premiers entretiens semi-directifs de l'année.

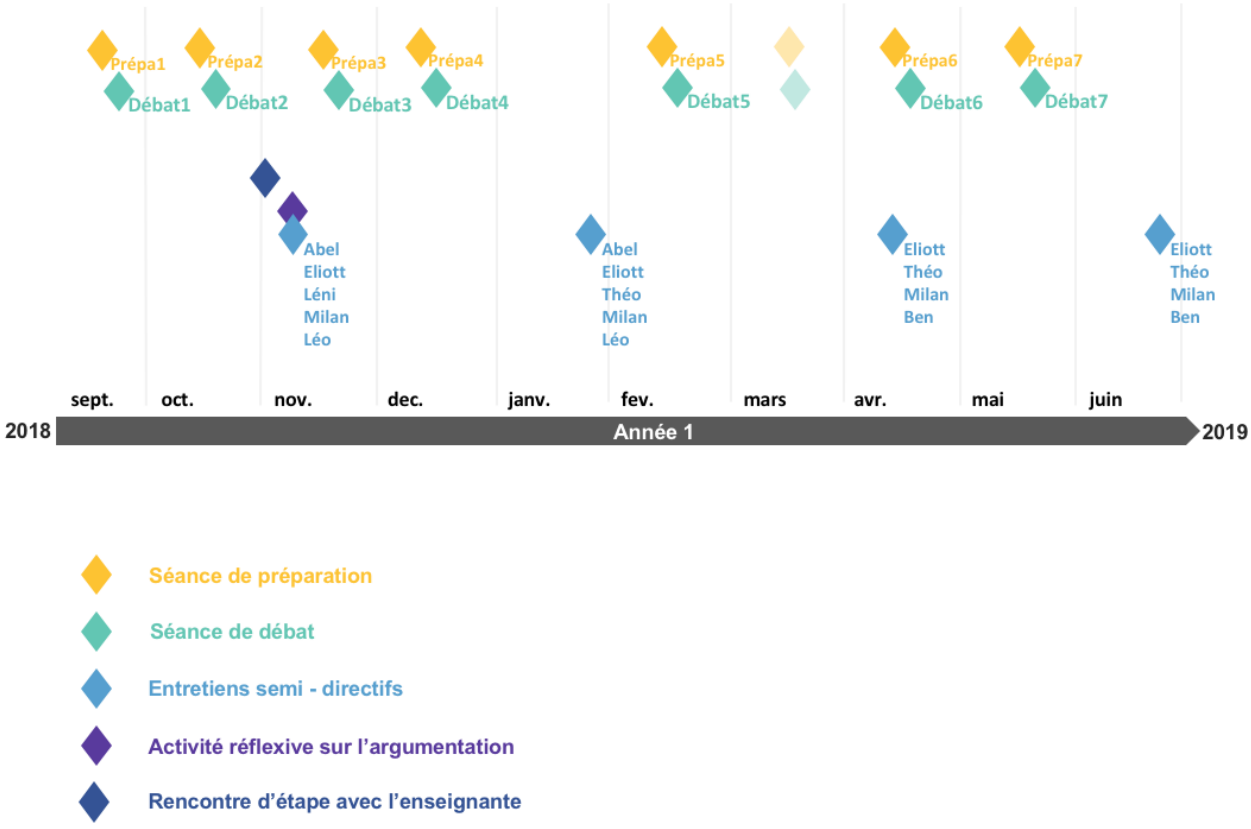


Figure 9 : Protocole de l'année 1

Ce protocole composé de quatorze séances en classe complétées par les journées d'entretiens nous assure d'installer un rythme régulier tout au long de l'année et d'accorder un temps long nécessaire à l'évolution des compétences d'une part et aux effets transitionnels d'autre part.

Les séances se déroulent le matin car ces moments sont plus propices pour que les jeunes se mobilisent et se concentrent. La majorité du temps, les séances de « préparation » se déroulent le mardi et celles de « débat » le jeudi de la même semaine pour que les informations travaillées restent fraîches. Enfin, certaines séances sont spécifiquement orientées sur des QSS afin d'analyser si leurs spécificités favorisent la mobilisation des jeunes dans le dispositif.

Année 1	**Débat 1**	**Débat 2**	**Débat 3**	**Débat 4**	**Débat 5**	**Débat 6**	**Débat 7**
Date	2/10/2018	11/10/2018	29/11/2018	13/12/2018	14/02/2019	11/04/2019	21/05/2019
Titre	**L'école ou les armes**	**Le réchauffement climatique**	**Acteurs d'aujourd'hui et de demain**	**Des arguments face au nucléaire**	**Les gilets jaunes**	**Les vaccins**	**S'informer**
Propos	Des enfants se rendent à l'école coûte que coûte en temps de guerre au Yémen.	Les enjeux de consommation d'énergies fossiles et renouvelables sont multiples et controversés.	Des youtubeurs lancent des défis ordinaires pour sensibiliser aux gestes écoresponsables.	Les enjeux du recours à l'énergie nucléaire sont multiples et controversés.	Le mouvement social des gilets jaunes porte des revendications complexes.	La vaccination peut parfois être un sujet conflictuel entre opinions individuelles et connaissances scientifiques.	La recherche d'informations (objectives et vérifiées) permet d'enrichir son opinion et de consolider son argumentation.
QSS/ QSV	QSV	QSS	QSS	QSS	QSV	QSS	QSV
Élèves	Abel Théo Eliott Léni Eli Milan …	Abel Théo Eliott Léni Eli Milan Léo	Abel Théo Eliott Léni … Milan Léo	Abel Théo Eliott …. … Milan Léo	Abel Théo Eliott …. … Milan Léo Ben	Abel …. Eliott …. … Milan Léo Ben	…. Théo Eliott Léni … Milan … …
Pro.	Agathe Pedro	Agathe Pedro	Agathe Stagiaire. 1 Stagiaire. 2	Agathe Hamed	Agathe Célia	Aline Larry	Aline Pedro

Figure 10 : Sujets et composition des séances de débat de 1ère année

Une huitième séquence était prévue mais n'a pas pu avoir lieu car les conditions institutionnelles ne le permettaient pas. En effet, au cours de l'année scolaire, suite à des contraintes et des conflits internes à l'ITEP, l'éducateur de la classe et l'enseignante spécialisée

ont été arrêtés l'un après l'autre. Une enseignante remplaçante a donc pris le relai au mois de mars 2019 au sein de la classe externalisée, ainsi que d'autres éducateurs. Cela a eu des conséquences fortes sur l'atmosphère de classe et les conditions de travail des jeunes, mais aussi sur le planning de classe alors moins stable et moins repérant.

Suite à ces événements et aux orientations nouvelles des plus âgés du groupe, nous avons réorganisé le protocole pour la deuxième année de thèse. Les phases sont restées sensiblement stables mais le protocole de l'expérimentation a évolué d'une année à l'autre afin de s'adapter aux réalités singulières des jeunes ainsi qu'aux contraintes institutionnelles.

3.3. Période 2 : expérimentation de 2e année délocalisée au sein de l'Université

Les débats de deuxième année se sont donc déroulés au sein de la Faculté d'Éducation de Montpellier. Les séances de préparation ont été supprimées car certains jeunes sont scolarisés au sein de l'ITEP et d'autres sont scolarisés au sein de l'UEE. Cette phase est remplacée par un travail sur les textes support au débat par les élèves avec leurs enseignants dans leurs unités d'enseignement respectives. Ces textes sont issus de ceux utilisés dans les expérimentations de Pallarès et De Checchi et sont adaptés en longueur et parfois remaniés par souci de clarté.

3.3.1. Le protocole de 2e année

Nous avons accueilli les jeunes pour quatre débats entre octobre 2019 et mars 2020. La plupart d'entre eux n'étaient plus scolarisés au sein de l'UEE car ils avaient rejoint des parcours de scolarisation internes à l'ITEP ou de formation professionnelle spécifiques à chacun. Cette nouvelle organisation nous permettait de réunir cinq des jeunes ayant participé aux débats jusque-là pour la dernière année de l'expérimentation, dans un cadre externe à l'ITEP et équipé en matériel informatique. Sept débats étaient prévus initialement tout au long de l'année mais l'épidémie de Covid-19 a permis à seulement quatre débats d'avoir lieu. Enfin, des entretiens ont pu être menés avec seulement trois jeunes au cours du mois de juin 2020 afin de clôturer l'expérimentation, autant que faire se peut.

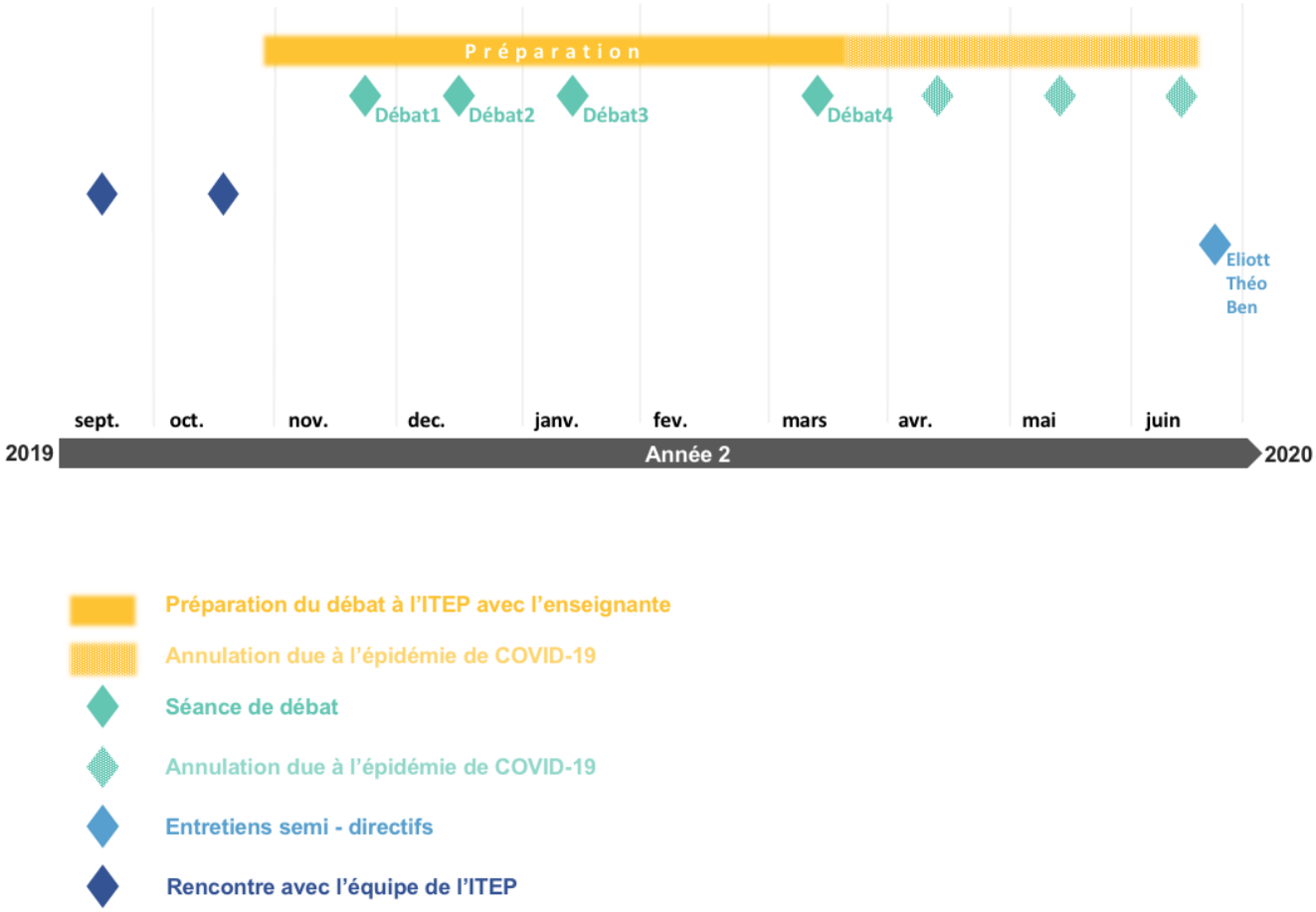


Figure 11 : Protocole de l'année 2

Au cours de l'année 2, le texte n'était plus co-construit avec les jeunes. Je proposais des textes aux enseignants (Charline qui travaille avec certains jeunes à l'ITEP et Guy qui travaille avec d'autres au sein de l'UEE). Ceux-ci ne s'appuyaient plus sur des sujets issus du Journal ARTE Junior car il ne nous était plus possible de visionner ceux-ci ensemble mais étaient issus d'autres expérimentations menées dans le cadre du projet AREN auprès de lycéens. Les textes, retravaillés pour s'adapter à l'âge et au profil des jeunes concernés dans notre étude, portaient sur des QSS (sauf le quatrième portant sur une QSV, après avoir demandé aux élèves de proposer un sujet). Ces textes étaient travaillés en classe avant la venue des adolescents en séance de débat, ce qui favorisait la compréhension des enjeux et la problématisation pour et par les élèves. L'objectif était de conserver une phase de préparation en amont des débats.

Lors des débats, les jeunes étaient répartis en deux binômes constants (Théo et Ben d'un part et Abel et Léo d'autre part) et un jeune seul (Eliott). Du côté des adultes, ce sont l'enseignante

spécialisée (Charline) travaillant avec les jeunes à l'ITEP et deux des éducateurs spécialisés (Sam et Jean) qui accompagnent les adolescents au quotidien qui ont pris part au projet. Avec moi, il était donc possible d'avoir la présence d'un adulte auprès de chaque binôme par poste de travail (même lorsque les binômes étaient séparés pour travailler donc seuls avec un adulte). Nous prenions ensuite un quart d'heure à la fin de chaque séance pour clôturer celle-ci en échangeant autour du choix du sujet, des difficultés rencontrées, de l'intérêt qu'ils y avaient trouvé ou non, etc. L'objectif ici était de créer un temps de transition pour rassembler, terminer l'activité et pouvoir passer à l'étape suivante de la journée sans trop grande difficulté.

Année 2	**Débat 1**	**Débat 2**	**Débat 3**	**Débat 4**
Date	21/11/2019	2/12/2019	16/01/2020	12/03/2020
Titre	**Mangeurs d'insectes**	**Abdos, pectos, bobos**	**Pourquoi envoyer l'homme sur Mars ?**	**Controverses du foot**
Propos	Les insectes sont une alternative protéinique à la consommation de viande et peuvent présenter des avantages gustatifs, nutritifs et écologiques.	La musculation est de plus en plus pratiquée par les adolescents dans les salles de sport malgré des risques pour leur développement.	La conquête de Mars soulève une controverse entre découvertes scientifiques et techniques d'une part et des enjeux d'ordre sanitaire, social et économique d'autre part.	Le football est sujet à controverses entre des valeurs sociales fortes qui fédèrent les publics et des enjeux financiers qui peuvent sembler outranciers.
QSS/QSV	QSS	QSS	QSS	QSV
Élèves	Abel Théo Eliott Léo Ben	Abel Théo Ben	Théo Eliott Léo Ben	Abel Théo Eliott Léo Ben
Pro.	Charline Sam Jean	Charline Jean	Charline Sam Jean	Sam Jean

Figure 12 : Sujets et composition des séances de débat de 2ème année

4. Le recueil, la sélection et les modalités d'analyse des données

Quatre types de données ont été recueillis durant ce travail de thèse et chacun d'entre eux permet d'affiner graduellement le grain de notre analyse. D'abord, les entretiens – qui ont fait l'objet d'enregistrements audio - portent à la fois sur l'argumentation elle-même et sur les processus réflexifs suscités ou non chez les jeunes au cours de notre expérimentation. Ces paroles qu'ils portent sur eux-mêmes et sur leur rapport aux savoirs et aux apprentissages apporteront des éclairages que nous tenterons de traduire. Ensuite, je retranscris dans le Journal exploratoire de la thèse, mes premiers éléments d'observation, en sortant des séances avec les jeunes. Cet outil permet de noter des points de vigilance particuliers pour les séances ultérieures, de rendre compte des échanges informels avec les professionnels avant et après les séances et de laisser une trace de l'ambiance de travail ou de non-travail qui règne dans la classe, faite d'éléments explicites et de nombreux éléments implicites ou simplement non-verbaux. Ce travail constitue en soi un premier niveau d'analyse. De plus, la plateforme numérique nous fournit des données d'ordre qualitatif comme la dynamique et la structure des échanges entre les jeunes et nous permet d'analyser l'évolution de la qualité de leur argumentation écrite. Enfin, les séances sont intégralement filmées. Ces enregistrements nous permettent de porter une attention particulière aux interactions et aux comportements des jeunes au cours de l'activité et de proposer une analyse fine des situations relationnelles et langagières en jeu.

Sur l'ensemble des événements qui ont composé le dispositif clinico-didactique, une sélection des données a été nécessaire pour circonscrire notre analyse. Notons que les données de l'étude exploratoire menée en amont de la thèse et dont nous avons fait mention à plusieurs reprises dans les parties précédentes sont mises à l'écart pour la suite. Celles-ci nous ont permis de construire le protocole et de le mettre à l'épreuve. Nous nous centrons donc sur les données recueillies lors des deux premières années de la thèse (2018-2019 et 2019-2020).

	Événements du dispositif	Types de données exploitées
Année 1		
25-09-2018	Séance de prépa 1	Observations
02-10-2018	Séance de débat 1	Observations & productions argumentatives
09-10-2018	Séance de prépa 2	Observations
11-10-2018	Séance de débat 2	Observations & productions argumentatives
02-11-2018	Rencontre avec l'enseignante spé.	Observations
08-11-2018	Activité réflexive et Entretiens 1	Observations et Transcriptions entretiens
27-11-2018	Séance de prépa 3	Observations
29-11-2018	Séance de débat 3	Observations & productions argumentatives
11-12-2018	Séance de prépa 4	Observations
13-12-2018	Séance de débat 4	Observations & productions argumentatives
29-01-2019	Entretiens 2	Transcriptions entretiens
12-02-2019	Séance de prépa 5	Observations
14-02-2019	Séance de débat 5	Observations & productions argumentatives
09-04-2019	Séance de prépa 6	Observations
11-04-2019	Séance de débat 6	Observations & productions argumentatives
16-04-2019	Entretiens 3	Transcriptions entretiens
16-05-2019	Séance de prépa 7	Observations
21-05-2019	Séance de débat 7	Observations & productions argumentatives
25-06-2019	Entretiens 4	/
Année 2		
08-07-2019	Rencontre avec l'équipe de l'ITEP	/
21-11-2019	Séance de débat 1	Productions argumentatives
12-12-2019	Séance de débat 2	Productions argumentatives & Transcription des gestes professionnels
16-01-2020	Séance de débat 3	Productions argumentatives
12-03-2020	Séance de débat 4	Productions argumentatives
25-06-2020	Entretiens 1	/

Figure 13 : Sélection des données exploitées pour l'analyse

Nous n'analyserons pas le quatrième entretien de la première année qui a pris la tournure d'une activité de clôture de l'année scolaire. L'ambiance de classe était électrique car de nombreux changements institutionnels mettaient à mal le fonctionnement de la classe externalisée et surtout, à mon avis, le sentiment de confiance et de sécurité que les jeunes y recherchent. L'enjeu premier pour moi a alors été de maintenir le lien, de ne pas créer de sentiment

d'abandon, de leur montrer que je restais là et que je continuais à être exigeante et constante. Je leur ai présenté, de manière individuelle, la grille d'analyse des arguments qu'ils produisaient que j'étais en train de construire, en leur expliquant pourquoi et en leur demandant ce qu'ils en pensaient, pas à pas, case par case. Cela a avant tout permis de ne pas annuler les entretiens, d'avoir un temps en duo avec chacun d'entre eux. Il s'agissait également de leur montrer mon cheminement et de valoriser leurs productions argumentatives.

Nous n'analyserons pas non plus l'entretien de fin de deuxième année qui a servi à clôturer le projet, en juin 2020, après que l'expérimentation ait pris fin prématurément en mars pour cause de confinement national.

D'abord, l'analyse des entretiens est un élément fort pour tenter de comprendre comment les jeunes s'autorisent et se situent (ou non) dans une possible place d'élève. Plus spécifiquement, les transcriptions des trois premiers entretiens de la première année (A1-E1, A1-E2 et A1-E3), permettent de comprendre comment les jeunes se représentent l'apprentissage de l'argumentation. Ces entretiens ont été transcrits et une analyse thématique a été menée (Annexe 2). Les entretiens de fin d'années (de première et de deuxième année) ne sont pas exploités dans nos résultats. D'un point de vue pédagogique, ils ont servi à clôturer l'année et le projet. Cette première couche d'analyse constitue le chapitre V du manuscrit.

Ensuite, mes observations de terrain lors des séances nous permettent de dégager des éléments généraux d'analyse en vue de présenter les conditions du dispositif qui semblent faciliter la présence des jeunes dans l'activité proposée et favoriser leur engagement dans les situations d'apprentissages. Ces observations sont conservées dans le Journal exploratoire (Annexe 1). On y trouve mes observations mises à l'écrit juste après les séances, ainsi que mes observations après visionnage des enregistrements des séances de la première année. Les quatre premières séquences didactiques permettent particulièrement de poser les jalons d'un espace psychique de la classe suffisamment bon. Ces éléments construisent un deuxième niveau d'analyse exposé dans le chapitre VI.

Puis nous avons décidé de nous concentrer sur les parcours argumentatifs de trois jeunes, Théo, Eliott et Abel. Ils ont été présents du début à la fin de l'expérimentation. Notre corpus de données se constitue de leurs productions argumentatives (Annexe 3) lors des débats

numériques auxquels ils ont pu participer entre septembre 2018 et mars 2020 ainsi que des enregistrements des séances de débat qui permettent d'observer, si besoin, la manière dont a été construit l'argument. L'enjeu est de comparer les données de la première et de la deuxième année afin de faire émerger les dimensions sur lesquelles les élèves ont évolué. L'étude des parcours argumentatifs de ces trois jeunes composent le chapitre VII de la thèse.

Enfin, un grain plus fin est apporté à l'analyse des interactions entre élèves et professionnels lors des séances de débat de deuxième année puis plus précisément lors du débat 1. En effet, les changements de conditions du dispositif lors de la deuxième année influent probablement sur la mise au travail des jeunes dans les situations qui leur sont proposées. Le premier débat de la deuxième année (A2-D1) a été transcrit puis codé sur le logiciel *Transana* afin d'analyser finement les interactions entre pairs et entre élèves et professionnels lors du débat (Annexe 4). L'étayage plus ou moins fort que peuvent leur apporter les professionnels à leurs côtés et les effets que cela a sur la qualité argumentative des élèves d'une part mais surtout sur leurs postures plus générales d'élèves, constituent les éléments centraux du chapitre VIII à suivre.

4.1. Les entretiens semi-directifs : écoute et prise en compte de la parole des jeunes

Les entretiens semi-directifs servent deux objectifs. D'abord, nous souhaitons recueillir la parole des jeunes sur leur expérience de l'argumentation et de son apprentissage, nous souhaitons entendre ce qu'ils en ont à dire d'un point de vue manifeste. De plus, nous questionnerons ce qu'il peut se jouer d'un point de vue plus latent, caché derrière le discours, ce que leurs mots et leurs postures parfois contre productives révèlent également de leur expérience singulière.

Nous souhaitons ici que leur parole soit la plus libre possible donc sécurisée, qu'ils puissent s'exprimer et entamer une réflexion sur leurs propres processus d'être au monde, leurs propres processus d'apprentissage. C'est ainsi que, d'autre part, les entretiens ont une visée réflexive et transitionnelle. En effet, il s'agit de faire appel à la mémoire, à l'éprouvé, à la mise en mot pour exprimer quelque chose de soi. Nous envisageons la réflexivité comme une étape structurante de la pensée, afin de se dégager de l'immédiateté et des pulsions, de déplier la pensée, d'exprimer ses idées. Il s'agit d'utiliser la parole pour mettre des mots sur des images et (re)construire des représentations. On leur demande un retour sur eux par une mise à distance de leur propre expérience et l'expression verbale de celle-ci. L'exercice n'est pas aisé, surtout pour ces gamins qui ont du mal à exister par les mots. Cependant, je pense également que ce sont des jeunes qui ont l'habitude des entretiens (éducatifs, médicaux, psychologiques, etc…) et que, quelque part, c'est donc aussi un exercice qui ne les déstabilise pas trop tant que l'on prend soin du cadre, de la posture et des questions. La situation duelle est souvent plus acceptable que le collectif. Malgré cela, il en va avant tout de ne pas affronter (face à face, question-réponse, binarité) mais de montrer qu'il y a des manières de discuter. L'invitation est plus ouverte et permet autant que possible au jeune de se saisir des questions pour les faire siennes et pouvoir s'autoriser à les comprendre et à y répondre. C'est pourquoi je propose des entretiens médiés, en l'occurrence par un support numérique.

J'ai mené quatre entretiens individuels au cours de la première année de l'expérimentation et un entretien à la fin de la deuxième année.

Pour une partie des entretiens (A1-E1, A1-E2 et A2-E1), le support de médiation est une tablette numérique sur laquelle les questions sont présentées. Nous sommes donc tous les deux, à côté (et non face à face), et nous échangeons pour tenter de répondre aux questions. Ils peuvent choisir dans quel ordre ils souhaitent répondre aux questions (par item), c'est eux qui « zoom » et qui « dé-zoom » pour se « balader » dans le questionnaire, et je les accompagne. La tablette enregistre à la fois ce qu'il se passe sur l'écran et nos échanges oraux : nous aurons donc des films des mouvements sur la tablette choisis par les jeunes pour répondre aux questions, combinés à nos échanges oraux concomitants. L'objectif est de distancier le face à face et de positionner l'objet numérique en médiation dans la relation. Les jeunes sont libres de se balader dans la cartographie des questions et de choisir l'ordre dans lequel ils souhaitent y répondre. Ce sont eux qui dessinent leurs lignes d'aire, en référence aux travaux de Deligny (1976). Ils opèrent leurs propres cheminements dans l'espace qui leur est proposé, ils le font leur, ils se l'approprient. Pour les deux autres entretiens (A1-E3 et A1-E4), la médiation est un ordinateur portable, privilégiant un plus grand écran pour un autre type de présentation des questions. Celles-ci apparaissent dans un ordre prédéfini par mes soins, par souci de cohérence dans leur enchaînement, mais au rythme des élèves qui décident de faire apparaître la question suivante lorsqu'ils sont prêts.

Nous nous centrerons sur les trois premiers entretiens de la première année. Le tableau ci-dessous permet de présenter les objectifs des entretiens et les jeunes ayant pu y participer, avant de développer davantage certains aspects méthodologiques dans les sous-parties suivantes. Les entretiens sont individuels et durent entre vingt et trente minutes en fonction des jeunes.

	A1- entretien 1	A1 – entretien 2	A1 – entretien 3
Date	8 novembre 2018	29 janvier 2019	16 avril 2019
Objectif visé	Comprendre leur rapport à l'argumentation et au débat numérique	Comprendre leur rapport à l'apprentissage	Comprendre leur rapport aux connaissances dans le cadre des débats
Jeunes participants	Milan Léni Eliott Léo Abel …	Milan … Eliott Léo Abel Théo	Milan … Eliott … … Théo Ben

Figure 14 : Objectifs et participants des entretiens analysés

4.1.1. Entretien A1 -E1

L'objectif de ce premier entretien est de comprendre comment ils se situent dans la proposition didactique que je leur fais, et notamment dans leur rapport à l'argumentation et au débat numérique. La journée débute par un « bilan » de leurs avancées dans le projet ainsi que des activités « frise chronologique » et « carte mentale » afin de susciter une dynamique réflexive sur notre projet, sur leurs pensées, sur leurs relations aux apprentissages et afin de proposer un support pour se situer temporellement dans le projet. Puis je mène les entretiens. Les questions sont organisées autour de quatre pôles : le projet de recherche, l'argumentation, la plateforme AREN et le collège de manière plus générale. Voici l'interface présentée aux jeunes sur la tablette.

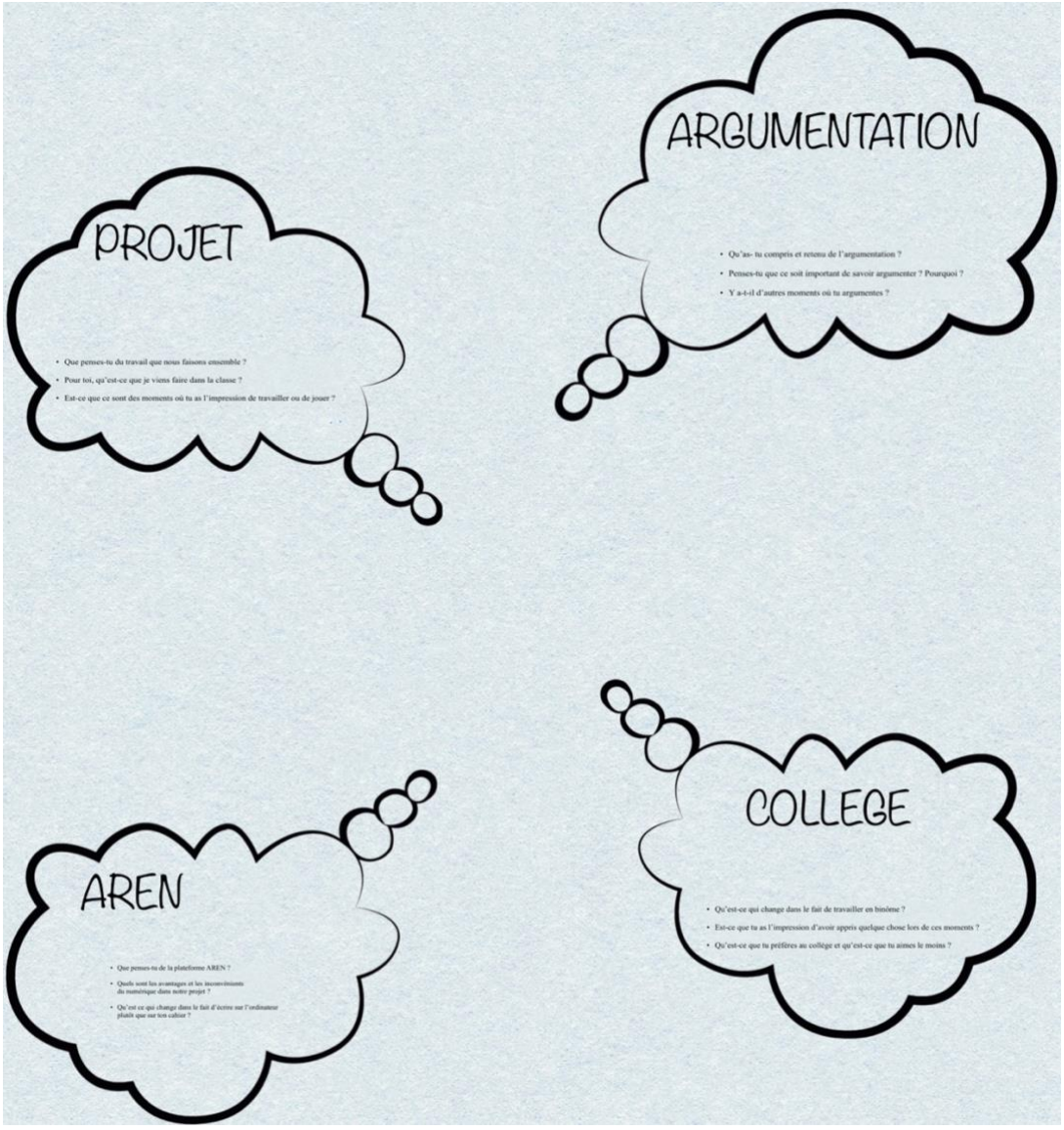


Figure 15 : Support d'entretien A1-E1

Ils savent que j'enregistre à la fois les mouvements de l'écran et le son de nos voix, mais que je ne filme pas ce qu'il se passe dans la pièce. Je leur explique que je suis là pour les aider si besoin, pour échanger si envie, pour répondre à leurs questions s'ils en ont. Dans chaque bulle se retrouvent les questions du guide d'entretien, ils peuvent choisir d'y répondre dans l'ordre qu'ils souhaitent, il suffit de zoomer sur une bulle pour y lire les questions correspondantes.

Je leur présente pourquoi je souhaite recueillir leur parole de cette manière-là : "Ces questions ne sont pas un test ou une évaluation, c'est un don, si tu l'acceptes, de ce que tu penses, de ce que tu ressens vis-à-vis du travail que l'on fait ensemble, pour me permettre d'essayer de comprendre ce qui a un intérêt ou non et comment on peut améliorer le projet. En fait, ce n'est pas une évaluation de vous, des enfants, mais une évaluation de nous, les adultes, de ce que nous mettons en place et de savoir si cela vous permet d'apprendre, et quelles sont les conditions en classe qui vous permettent d'apprendre. Ta parole pourrait me permettre d'essayer de comprendre tes liens avec les apprentissages et avec l'argumentation."

Voici le guide d'entretien.

Le projet

• Que penses-tu du travail que nous faisons ensemble ?

• Pour toi, qu'est-ce que je viens faire dans la classe ?

• Est-ce que ce sont des moments où tu as l'impression de travailler ou de jouer ? (Ni l'un ni l'autre ? Comment caractériser ces moments ?)

L'argumentation

• Qu'as- tu compris et retenu de l'argumentation ?

• Penses-tu que ce soit important de savoir argumenter ? Pourquoi ?

• Y a-t-il d'autres moments où tu argumentes ? (A l'école, chez toi ?)

La plateforme AREN

• Que penses-tu de la plateforme AREN ?

• Quels sont les avantages et les inconvénients
du numérique dans notre projet ? (Les aspects positifs et négatifs de l'ordinateur ?)

• Qu'est ce qui change dans le fait d'écrire sur l'ordinateur
plutôt que sur ton cahier ? Est-ce pareil ?

Le collège

• Qu'est-ce qui change dans le fait de travailler en binôme ? Est-ce pareil que de travailler seul ?

• Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ces moments ?

• Qu'est-ce que tu préfères au collège et qu'est-ce que tu aimes le moins ?

4.1.2. Entretien A1 -E2

L'objectif est de recueillir la parole des jeunes sur ce que signifie apprendre pour eux.

Je leur présente la raison de ces entretiens de la manière suivante :
"Dans mon travail, j'essaye de comprendre comment on apprend. Pour l'instant, ce que j'ai compris de mes lectures sur le sujet c'est qu'apprendre c'est une relation, une relation au savoir qui se construit comme une relation avec quelqu'un. On se rencontre, on apprend à se connaître et on arrive plus ou moins bien à communiquer ensemble et à jouer ensemble. Apprendre ce serait aussi accepter d'entrer en relation avec un savoir, essayer de le comprendre et pouvoir jouer avec : l'utiliser dans certaines situations, le remettre en question, le faire évoluer. Je souhaiterais mieux comprendre comment nous apprenons, comment nous entrons en relation avec le savoir et comment ces relations se créent en vous demandant ce que vous en pensez".

Voici l'interface qui leur est présentée sur la tablette.

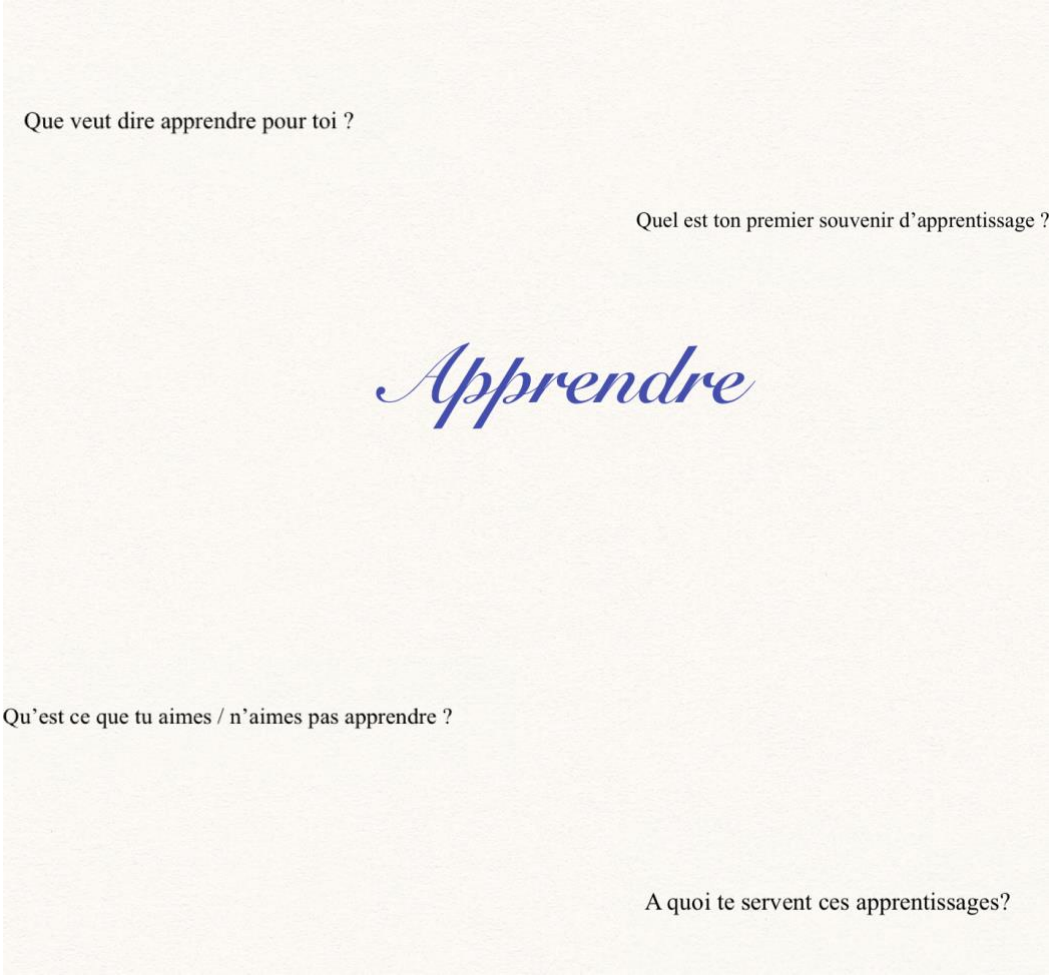


Figure 16 : Support d'entretien A1-E2 questions

Dans un premier temps, je leur propose des questions délibérément très ouvertes afin de recueillir leur parole sur leurs propres perceptions de leurs places d'apprenant. Les relances sont adaptées en fonction de leurs réponses. Ils peuvent choisir de répondre aux questions dans l'ordre qui leur convient le mieux.

Question 1 : que veut dire apprendre pour toi ?
Relances : Comment tu apprends, dans quelles conditions, par quels moyens, dans quels lieux, avec qui ? À quoi ça sert ?

Question 2 : quel est ton premier souvenir d'apprentissage ?
Relances : Est-ce qu'on apprend tous la même chose en premier ? pourquoi ?

Question 3 : qu'est-ce que tu aimes apprendre / n'aimes pas apprendre ?
Relances : Qu'est ce qui est facile à apprendre / difficile ?

Dans un deuxième temps, je leur propose des phrases sur lesquelles réfléchir ensemble en faisant appel aux compétences argumentatives que l'on travaille dans le cadre du projet. En effet, pour chaque phrase, il s'agit de tenter de la reformuler, de dire si l'on est d'accord ou non avec celle-ci et de justifier son positionnement. Ce sont des phrases issues de mes lectures qui ont été retravaillées afin de les rendre accessibles tout en laissant une place assez grande à l'interprétation, à la discussion et à la formulation de questions si besoin.

« Apprendre c'est rejouer ses premières relations ».
« Apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant ».
« Apprendre c'est une interaction entre le sujet apprenant et les savoirs scolaires ».
« Apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas ».

4.1.3. Entretien A1 -E3

L'objectif de cet entretien est de questionner leur rapport aux connaissances dans le processus argumentatif. Je me suis appuyée sur un guide d'entretien construit par De Checchi (2021), quelque peu réadapté. Le support de médiation n'est pas une tablette mais un ordinateur portable sur lequel les questions apparaissent les unes après les autres (lorsque l'on appuie sur la barre espace). Voici l'interface, une fois que toutes les questions ont été posées.



Figure 17 : Support entretien A1-E3

Je leur présente mes motivations de la manière suivante :
"La dernière fois, nous avons parlé de ce que nous apprenons et comment nous apprenons, ce que ça voulait dire pour nous. A l'école, on apprend des savoirs pour se construire des connaissances sur le monde et pouvoir donner son opinion sur des sujets et des questions. Dans ce projet on se dit qu'à la fois pour construire des connaissances sur des grands sujets (comme l'écologie par exemple), et apprendre à exprimer son opinion sur ces sujets, s'entraîner à débattre est un bon outil."

Voici le guide d'entretien.

- A ton avis, pourquoi on débat sur ces grands sujets ?
- Toi comment fais-tu quand quelqu'un n'est pas d'accord avec toi dans le débat ?
- Que faut-il faire ou ne pas faire dans le débat pour convaincre l'autre ?
- Et si tu écoutes deux personnes en train de débattre qui ne sont pas d'accord, comment peux-tu savoir qui a raison ?
- Est-ce possible que quelqu'un ait la meilleure opinion sur un sujet ou une question ?
- Est-ce qu'une opinion c'est quelque chose de sûr (de certain) ?
- Et une connaissance, est-ce que c'est quelque chose de sûr, de certain ?
- Du coup, quelle est la différence entre opinion et connaissance pour toi ?

4.2. Le journal exploratoire : un support d'analyse élémentaire

Le Journal exploratoire a été mon premier outil d'analyse, m'accompagnant dans l'avancée de l'expérimentation et regroupant observations de retour de séances avec les jeunes, éléments d'observation et d'analyse des enregistrements des séances, productions argumentatives pendant les séances et arborescence de ces mêmes argumentations entre elles, méthodologie d'entretiens et transcriptions de ceux-ci. Cet outil d'observation et d'écoute de ce qu'il se passe en classe m'a avant tout permis d'ajuster certains éléments de pilotage au fil des séances, construisant progressivement un synopsis ritualisé. Il m'a également permis de conserver une trace de l'atmosphère ressentie pendant les séances, celle-ci évoluant notamment au gré des enjeux institutionnels en arrière-plan de la gestion de la classe et de la mise au travail des jeunes.

Le Journal exploratoire a été épuré pour conserver uniquement ces éléments en Annexe 1. Les données portant sur l'argumentation ainsi que celles émanant des entretiens ont été extraites et constituent respectivement les Annexes 2 et 3.

J'ai codé le Journal par couleurs, au cours de l'année 2021-2022, soit trois ans après la première année d'expérimentation. J'y fais apparaître, en jaune, ce qui me semble relever d'une ambiance de travail qui favorise l'élaboration de la pensée pour les jeunes et les professionnels qui les accompagnent. En rose, apparait ce qui me semble faire irruption dans la situation de travail, générer des entraves, des empêchements et finalement se trouver « hors situation ». En vert, apparait ce qui me semble révéler les ajustements opérés tout au long de l'expérimentation et qui éclairent la démarche méthodologique entreprise, sous forme d'ajustements et de réajustements. L'objectif est d'exposer les éléments de pilotage et d'atmosphère, regroupés en Annexe 1.2, qui jalonnent le travail des élèves en développement. Certains de ces éléments sont présentés et discutés en chapitre VI notamment.

4.3. Grille d'analyse de l'argumentation

Notre objectif ici est d'analyser avec un grain fin les interventions écrites des jeunes sur la plateforme de débat AREN et d'identifier une possible évolution de la qualité argumentative de ces jeunes entre la première et la deuxième année. À cette fin, nous nous sommes largement inspirés de la grille d'analyse de la qualité argumentative développée par Pallarès (2019) que nous avons adaptée et affinée en fonction des productions écrites des jeunes avec lesquels nous avons travaillé. Elle nous permet de mettre en lien les quatre tâches (1, 2, 3, 4) à effectuer sur la plateforme AREN afin de participer au débat - sélectionner une partie du texte ou un argumentaire précédemment formulé, se positionner vis-à-vis de cette sélection, reformuler le texte sélectionné puis argumenter - et les quatre compétences argumentatives (a, b, c, d) ciblées, à savoir : écouter l'opinion de l'autre, prendre en compte l'opinion de l'autre, exprimer sa propre opinion, puis la justifier. Cette analyse fait l'objet du chapitre VII.

Compétences argumentatives sollicitées	Tâches à effectuer	Dimensions analysables	Catégories d'analyse				
	1. Sélectionner a) Écouter l'opinion de l'autre	Adresse de l'intervention	Au texte (considéré comme autrui)	À l'autre via le texte (considéré comme outil)		À l'autre directement	
	2. Reformuler b) Prendre en compte l'opinion de l'autre	Degré de complexité de la reformulation	Simple copier-coller	Réagencement des mots	Effort de vocabulaire	Réagencement des mots et effort de vocabulaire	
		Adéquation sémantique de la reformulation	Sens modifié	Adéquation moyenne		Sens préservé	
	3. Se positionner c) Exprimer son opinion	Positionnement vis-à-vis de la sélection	D'accord ou pas d'accord				
			Avec une question	Avec un état de fait		Avec une thèse	
		Cohérence entre positionnement et argumentation	Non		Oui		
	4. Argumenter c) Exprimer et d) justifier son opinion	Nature des mouvements argumentatifs	Développement	Réfutation	Nuance	Concession	Nouvelle idée
		Présence d'une justification	Non-justifié		Justifié		
		Utilisation de connecteurs logiques	Parce que	Car	Donc	Mais	
		Nature des références convoquées	Valeurs	Expériences vécues	Connaissances communes	Connaissances scientifiques / données empiriques	
		Pertinence de la justification	Peu pertinent	Moyennement pertinent		Plutôt pertinent	

Figure 18 : Grille d'analyse de l'argumentation

4.3.1. Sélectionner

Nous souhaitons ici distinguer la nature de la sélection afin de déterminer si Théo s'adresse au texte, à l'autre via le texte ou à l'autre directement. D'une part, nous considérons qu'il s'adresse au texte lorsqu'il sélectionne une partie du texte qui l'intéresse et sur laquelle il souhaite émettre une opinion. Le texte est alors considéré comme autrui mais n'engage pas une personne en particulier à qui l'on répondrait directement. D'autre part, nous considérons qu'il s'adresse à l'autre directement lorsqu'il sélectionne l'argumentation d'un de ses camarades afin d'y apporter son point de vue.

A cet égard nous supposons que d'un point de vue cognitif, s'adresser à l'autre directement nécessite de ne pas avoir lu simplement le texte mais de prendre connaissance des interventions de ses camarades au fur et à mesure qu'elles apparaissent ou en tous cas d'une partie d'entre elles. Cela constitue pour nous un effort supérieur de mobilisation. En effet, cela implique de puiser dans ses capacités attentionnelles mais aussi dans ses capacités de lecture et de compréhension. En outre, il nous semble que cela puisse être davantage engageant dans la relation à l'autre de s'adresser directement à un camarade plutôt qu'au texte.

Par ailleurs, une troisième catégorie existe dans cette dimension, « à l'autre via le texte » que nous utilisons lorsqu'un jeune sélectionne la même partie de texte que l'un de ses camarades afin de transmettre à son tour son point de vue sur cet extrait de texte. Dans ce cas-là, le texte est considéré comme un outil utilisé afin de répondre à un camarade sans s'adresser à lui directement. Cette possibilité constitue l'un des artefacts de la plateforme. A cet égard, elle pourrait être qualifiée de détournement des fonctionnalités initiales.

Pour conclure, lorsque le jeune concerné sélectionne une partie du texte ou d'un argumentaire il montre qu'il a pris connaissance et écouté l'opinion de l'autre. La nature de sa sélection nous indique si cet autre est abstrait et général, lorsque le jeune s'adresse au texte, ou incarné et singulier, lorsqu'il s'adresse à un camarade.

4.3.2. Reformuler

Deux catégories de codage se distinguent concernant la reformulation. Nous avons pris en compte d'une part le degré de complexité de la reformulation et d'autre part l'adéquation sémantique de la reformulation. Cet effort de reformulation traduit pour nous une prise en compte de l'opinion d'autrui. C'est une tâche coûteuse qui demande une forte mobilisation cognitive car il faut trouver ses propres mots pour transmettre sa compréhension de l'extrait sélectionné.

Premièrement, le degré de complexité nous informe sur l'effort fourni par le jeune, la mobilisation dont il a dû faire preuve afin de répondre à la consigne demandée. Nous avons ici gradué l'effort du simple copier-coller de la sélection, au réagencement des mots de la sélection dans un nouvel ordre, puis à l'effort de vocabulaire en essayant notamment de trouver des synonymes et enfin à une reformulation qui combine réagencement des termes et transformation du vocabulaire.

Deuxièmement, l'adéquation sémantique nous indique si le jeune a compris ce qu'il a sélectionné et/ou s'il peut/veut transmettre ce qu'il en a compris. Nous avons distingué les reformulations qui préservent le sens, celles qui le modifient et les reformulations intermédiaires, avec une adéquation sémantique moyenne.

4.3.3. Se positionner

Il s'agit ici avant tout pour les participants d'exprimer s'ils sont d'accord ou non avec l'extrait sélectionné. La tâche en elle-même se traduit par le fait de cliquer sur l'une des cases « d'accord » ou « pas d'accord », qui sont devenues par la suite (en deuxième année) « plutôt d'accord » ou « plutôt pas d'accord » pour insister sur la souplesse de l'opinion qui peut ne pas être complètement tranchée et encourager de ce fait les nuances. Par ailleurs, une troisième case intitulée « pas compris » existe sur la plateforme AREN mais celle-ci n'a été utilisée qu'une seule fois sur l'ensemble des débats menés au cours de l'expérimentation, je n'en ferai donc pas mention.

Nous avons constaté que les jeunes avec lesquels nous avons travaillé se positionnaient vis-à-vis de trois contenus différents. En effet, ils peuvent donner leur avis au regard d'une thèse et apporter des arguments en faveur ou défaveur de celle-ci. Mais nous avons également remarqué qu'ils pouvaient parfois se positionner vis-à-vis d'un état de fait et non d'une thèse. Lorsque l'on code « état de fait » c'est que le jeune exprime son mécontentement ou son opposition à la réalité et non son désaccord avec l'idée exprimée par l'autre personne. Par exemple, lors d'un débat sur le réchauffement climatique, les jeunes exprimaient parfois ne pas être d'accord avec la pollution en tant que telle, c'est à dire qu'ils exposaient en fait leur mécontentement par rapport au fait que la pollution existe (et que l'humain en soit l'une des causes) au lieu d'exprimer leur opinion sur l'utilisation d'énergies fossiles ou d'énergies renouvelables au regard de leurs effets plus ou moins polluants notamment.

En outre, un cas particulier mais récurrent est apparu : les jeunes sélectionnent parfois un extrait de texte qui est une question, à laquelle ils viennent donc répondre. Cela nous semble induit par le dispositif. En effet, on me demande de donner mon avis et le texte pose une question donc je m'en saisis et j'y réponds. Il est cependant incohérent d'être d'accord ou non avec une question. Nous avons alors pris la liberté de prendre en compte la reformulation écrite par l'élève comme thèse et non la sélection de texte directement. Par exemple, lors d'un débat de première année sur les mouvements sociaux, lorsque le jeune sélectionne « Quelles sont les revendications du mouvement des gilets jaunes ? » (qui constitue l'un des titres du texte), Théo clique sur « D'accord » puis reformule ainsi : « Le peuple français est en colère ». Dans la case dédiée à argumenter, il poursuit ainsi : « Le gouvernement faut qu'il bouge la démission de Macron ». Toute évaluation de la pertinence de l'argumentaire mise à part, Théo exprime qu'il est d'accord avec la thèse mettant en avant la colère du peuple français et développe en suggérant que le gouvernement français mette à la porte son propre président. Après discussion, nous avons donc codé qu'il se positionnait vis-à-vis d'une thèse.

Par ailleurs, la cohérence entre le positionnement et l'argumentaire de l'élève est une catégorie de codage à part entière. Celle-ci nous indique un peu plus finement si le jeune semble assuré dans sa prise de parole et donc l'expression de son opinion.

4.3.4. Argumenter

Nature des mouvements argumentatifs

De manière plus spécifique, nous nous sommes appuyés sur une certaine modélisation de l'argumentation comme un processus dialogique en termes de « mouvements argumentatifs » que s'échangent les interlocuteurs. Une personne émet une thèse, une autre peut la développer ou peut concéder et/ou chercher à la nuancer, à la réfuter, à la questionner, il peut aussi émettre une nouvelle idée.

Présence et construction d'une justification

Ensuite, nous avons pris en compte l'existence ou non d'une justification pour soutenir son opinion ainsi que la construction de cette justification. A cette fin, nous avons codé l'utilisation ou non de **connecteurs logiques** qui peuvent permettre de rendre intelligible l'inférence entre la thèse et la justification et qui constituent, en outre, un gage de structuration de la phrase donc de la pensée. Nous avons également codé la **nature des références convoquées** qui peuvent préciser le domaine de validité de la thèse défendue, selon les critères suivants : connaissances scientifiques, connaissances communes, expériences vécues ou encore valeurs. Enfin, nous avons codé le niveau de **pertinence de la justification** selon nous, qui indique la solidité de la justification au regard de la thèse donnée.

4.3.5. Utilisation et limites de la grille

Un codage en double aveugle sur un tableur a été opéré pour chacune des argumentations de Théo, Eliott et Abel, qui ont participé à l'expérimentation du début à la fin. Lorsqu'il y avait un désaccord, une discussion entre chercheurs était organisée et le visionnage des enregistrements de séance éclairait des éléments de contexte qui permettent de stabiliser une interprétation ou parfois une mise à l'écart de la production concernée par manque d'interprétation possible. Au-delà du sens explicite, il peut y avoir des erreurs de forme, c'est-à-dire de syntaxe et d'orthographe, chez ces jeunes en particulier, qui ne permettent pas de comprendre l'intention première. Il a été possible parfois de reconstituer les propos en visionnant les enregistrements des séances et en écoutant les échanges permettant d'aboutir à la production écrite analysée, et parfois certaines productions ont été écartées de l'analyse car ne pouvant être comprises sans être complètement réinventée par les chercheurs.

4.4. Codage des interactions : appréhender les postures d'étayage

Une dimension du dispositif clinico-didactique a fortement évolué entre la première et la deuxième année : la délocalisation dans les locaux de l'université entraîne une organisation particulière : cinq jeunes et trois adultes viennent en séances de débat. Les interactions entre élèves et professionnels sont de fait beaucoup plus nombreuses. La question est de savoir en quelle mesure ces interactions servent ou desservent l'élaboration de l'argumentation des jeunes.

Dans un premier temps, les interactions entre élèves et entre élèves et professionnels ont été transcrites à partir des enregistrements des séances de deuxième année.

Dans un second temps, le premier débat de la deuxième année a été traité sur le logiciel d'analyse qualitative Transana afin de regarder plus finement les gestes et paroles des professionnels qui participent à l'élaboration de la pensée, de l'argumentation et des échanges entre élèves. Ce logiciel a été utilisé pour cette partie de l'analyse afin de transcrire l'ensemble des échanges langagiers et comportementaux lors de la séance, de pouvoir coder les interactions directement sur les vidéos et de croiser ces données avec les productions argumentatives des élèves. Le logiciel permet de visualiser sous forme de graphique, la fonction des interactions codées au fil de la séance, et favorise ainsi un affinage progressif des catégories.

Afin de catégoriser les interactions je me suis appuyée sur les travaux de Tobola-Couchepin (2017, 2021) qui propose une échelle des régulations interactives mises en œuvre par les enseignants afin de soutenir les élèves face aux obstacles qu'ils rencontrent. Dans son étude (2021), l'auteure travaille auprès d'un public d'élèves de niveau élémentaire (9-10 ans). L'échelle est construite sur une corrélation entre un guidage plus ou moins serré de l'enseignant et un engagement de l'élève dans la tâche. L'étude concerne l'apprentissage de l'argumentation par le travail d'un genre de texte particulier : la réponse au courrier des lecteurs (RCL). L'échelle se constitue de cinq niveaux de modes d'interactions : (0) la validation/invalidation de la part de l'enseignant à l'égard de l'élève, (1) la reformulation de ce que dit l'élève, (2) la démonstration-explication de l'enseignant face à laquelle l'élève écoute et prend note, (4) les interactions accompagnées lors desquelles l'élève répond aux questions de l'enseignant - où deux cas de figure se présentent : (4a) des réponses de restitution de l'élève, l'enseignant finit

alors par donner les réponses, ou (4b) des réponses variées de développement que l'enseignant guide – et enfin, (5) la sollicitation-observation des interactions des élèves : l'enseignant lance le débat réflexif dans la classe et « dévolue » alors la réflexion aux élèves. Tobola Couchepin classe ces différents niveaux de régulations interactives en trois grandes catégories.

Premièrement, les niveaux 0, 1 et 2 correspondent à des interactions peu élevées et se rapportent à un étayage directif au sens de Roehler et Cantlon (1997), passant par des tâches d'entraînement et de vérification des automatismes (Tobola Couchepin, 2021) qui ont démontré leur faible productivité du point de vue cognitif (Ouzoulias, 1998, cité par Tobola-Couchepin).

Deuxièmement, les niveaux 3 et 4a sont renseignés comme des interactions pilotées par l'enseignant lors desquelles il rappelle la tâche, dicte les actions à entreprendre et prend à sa charge la résolution de la tâche. Ce contrôle externe de l'activité des élèves fournirait des conditions peu favorables à l'autorégulation et aux apprentissages scolaires (Tobola Couchepin, 2021).

Troisièmement, les niveaux 4b et 5 sont définis comme des interactions partagées, des interactions ouvertes et interactives qui s'identifient par des questions de l'enseignant qui invitent les élèves à formuler des réponses de raisonnement et impulsent le débat réflexif dans la classe.

Plus le niveau de régulations interactives est élevé, plus il favorise l'autorégulation des élèves. En effet, les résultats de l'étude montrent qu'il y aurait un lien fort entre un niveau élevé de régulations interactives et l'implication des élèves dans la tâche demandée menant à une évolution de leur qualité argumentative dans l'exercice dédié. Cependant, si tous les élèves de l'étude améliorent leur argumentation au cours de l'expérimentation et donc au cours du déroulé des séquences didactiques mises en œuvre, l'étude montre que la corrélation entre régulations interactives et évolution des compétences argumentatives n'est significative que pour les élèves sans difficultés. En effet, pour les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages, l'apport des régulations de haut niveau d'interaction n'est pas significatif. Les élèves n'ont peut-être pas le bagage nécessaire pour dialoguer avec la pensée de l'autre (Dolz, Rey et Surian, 2004) et prendre position par rapport aux réponses d'un pair (Tobola Couchepin, 2021).

Tobola Couchepin pose alors plusieurs questions :

- L'objet d'apprentissage est-il à la portée de l'élève, dans sa zone proximale de développement ?
- La verbalisation est-elle suffisante pour structurer la pensée et permettre le franchissement de l'obstacle ? J'ajouterais : est-elle parfois trop envahissante et empêche-t-elle alors le jeune de penser par lui-même ? Au risque de se retrouver dans une position de restitution, d'acquiescement, souhaitant répondre à ce qu'on attend de lui, ou du moins à ce qu'il pense que l'on attend de lui, sans parvenir à construire du sens.
- L'enseignant étaye-t-il suffisamment le raisonnement de l'élève ? J'ajouterais, et surtout suffisamment bien ? Invite-t-il l'élève à devenir acteur de ses régulations (en référence aux travaux de Mottier Lopez, 2012) ?

Il s'agit ainsi de mettre en lien la fonction des gestes et paroles professionnels et les effets sur les postures des élèves lors des débats sur la plateforme AREN, notamment au vu de leurs productions argumentatives. Nous nous situons ici à la croisée des postures de Bucheton (2009, 2019), des gestes de Goulet (2015) et des régulations interactives de Tobola-Couchepin (2017, 2021). Cette analyse fera l'objet du huitième et dernier chapitre de la thèse.

Transition

Des quatre types de données analysés - les observations du Journal exploratoire, les transcriptions d'entretiens, les productions argumentatives écrites des élèves sur la plateforme AREN, et les interactions d'étayage entre professionnels et élèves enregistrés pendant les séances – émanent quatre chapitres de résultats qui sont structurés comme présenté ci-dessous afin d'apporter des éléments de réponse aux questions principales de la recherche.

Il me semble important de dire ici que nous ne sommes pas à la recherche d'une condition particulière ou d'un outil spécifique qui permettrait à ces jeunes, de manière presque magique, de s'engager dans la voie de la pensée et des apprentissages. Il est davantage question dans cette étude d'explorer les conditions offertes par le dispositif proposé aux jeunes qui relève d'une « conception méticuleuse » (Schwarz & Baker, 2015, p. 315). Il s'agit plus précisément d'explorer le potentiel de médiation des dimensions principales du dispositif : le débat numérique, les QSS, les postures des professionnels. Ainsi, chaque question de recherche sera traitée en croisant deux ou plusieurs types de données. Et chaque chapitre constituera une couche d'analyse qui ne prend sens que dans ce contexte multidimensionnel et ne peut en être externalisée.

D'abord, dans le chapitre V, il s'agit de présenter des éléments de réponse à la première question de recherche : **En quels termes les jeunes se représentent-ils dans le dispositif proposé et qu'est-ce qui leur permet de se représenter, autrement dit, qu'est-ce qui fait médiation pour eux dans les apprentissages, l'argumentation, et le débat numérique ?** Nous nous appuyons essentiellement sur les transcriptions d'entretiens et nous tirons des interprétations, dont certaines sont soutenues ou questionnées par certains éléments d'observation relevant du Journal exploratoire.

Ensuite, dans le chapitre VI, il s'agit d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche : **Dans quelle mesure le dispositif agit-il comme prérequis aux apprentissages et à la mise en route de la relation didactique ? (une sorte de préoccupation pédagogique et éducative primaire).** Ce deuxième niveau d'analyse se construit sur les éléments d'observation du Journal exploratoire croisés aux arborescences des échanges argumentatifs de première année dont les représentations graphiques sont proposées par la plateforme AREN.

Puis, dans le chapitre VII, il s'agit d'apporter des éléments de réponse à la troisième question de recherche : **Dans quelle mesure le débat numérique portant sur des QSS leur permet d'entrer en relation avec les savoirs et avec les autres et ainsi revêt une fonction de médiation à potentiel transitionnel ?** Nous analysons ici l'évolution des arborescences des échanges en deuxième année ainsi que les productions argumentatives écrites sur la plateforme par trois élèves, présents tout au long de l'expérimentation, afin de dégager les dimensions de la pratique argumentative sur lesquelles ils évoluent entre la première et la deuxième année.

Enfin, dans le chapitre VIII, en s'appuyant sur les transcriptions des séances de deuxième année puis sur le traitement d'une séance de débat de deuxième année via le logiciel d'analyse qualitative *Transana*, nous proposons une analyse des interactions se construisant entre élèves et entre élèves et professionnels afin de proposer des éléments de réponse à la quatrième question de recherche qui est apparue au cours de l'analyse : **Quels sont les gestes des professionnels qui participent particulièrement au *holding* didactique et à la médiation vers les savoirs et les autres et ainsi deviennent constitutifs d'une posture didactique inclusive ?**

	Quelles données principales ?	**Quels élèves ?**	**Quel type d'analyse ?**
Chap V	Transcriptions des entretiens A1-E1, A1-E2 et A1-E3. Éléments d'observation issus du Journal de thèse.	Tous les élèves de première année sauf Eli (Milan, Léni, Eliott, Abel, Théo, Ben et Léo)	Codage thématique vis-à-vis du rapport à l'apprentissage, à l'argumentation et aux connaissances.
Chap VI	Éléments d'observation issus du Journal de thèse. Arborescence des échanges de première année.	Les élèves présents en première année (Milan, Léni, Eliott, Abel, Théo, Eli, Léo et Ben)	Codage thématique des observations écrites vis-à-vis de l'atmosphère et du pilotage. Interprétation des arborescences des échanges.
Chap VII	Productions argumentatives. Arborescence des échanges de deuxième année.	Les élèves présents tout au long des deux années de l'expérimentation : Théo, Abel et Eliott.	Analyse de l'argumentation selon la grille de Pallarès, G. (2019), réadaptée pour notre étude. Interprétation des arborescences des échanges.

ChapVIII	Enregistrements des séances de débat de deuxième année. Productions argumentatives	Théo & Ben (accompagnés par Sam) Eliott (accompagné par Charline)	Codage basé sur le verbatim et les vidéos des séances et traitement croisé de ces données permis par le logiciel Transana pour analyser les interactions langagières et comportementales.

Figure 19 : Données analysées et structuration des résultats

3ème partie – Les résultats et leur discussion

L'objectif de cette troisième et dernière partie est de présenter les résultats de la recherche et de les discuter au regard du cadre théorique présenté en première partie. Avant de rentrer dans le détail des résultats, nous pouvons mettre en avant ici un constat important : les jeunes sont là sans que l'insupportable ne se manifeste trop souvent, et ils se prêtent au jeu du débat écrit. Pour Dolz *et al.*, « Le débat met en jeu des acteurs. » (2004, p.9). Au contraire de leur étude sur le débat oral régulé par un modérateur, notre travail ne prescrit pas de rôle à endosser aux participants. Cependant, certaines conditions du dispositif semblent les encourager à jouer le jeu entre authenticité de soi et réponse/posture attendue dans les séances de débat. Le jeu de celui qui exprime son opinion s'entremêle au jeu de l'élève qui se situe dans les attendus scolaires. A mon sens, se révèlent des phénomènes transitionnels dès lors que les jeunes se prêtent au jeu et qu'ils en retirent une expérience bénéfique pour leur intériorité : le fait de réussir à être en classe pendant une heure sans entrave majeure, le fait de répondre aux consignes et que cela soit reconnu, manifestement, par les adultes, le fait de produire un écrit sans ressentir le besoin de déchirer la page juste après, le fait qu'un camarade rebondisse sur l'argumentation produite par ses propres soins, constituent des éléments susceptibles de faire expérience réussie sur laquelle pourront alors se construire de nouvelles expériences relationnelles et didactiques. Ces expériences sont alors transitionnelles dans le sens où elles ré-étayent la vie psychique, intérieure, du jeune qui peut ainsi construire son soi-élève.

Afin de révéler progressivement les conditions du dispositif qui semblent favoriser le développement d'un soi-élève, chacun des quatre chapitres suivants présente des éléments de réponse aux questions de recherche. Nous nous appuyons d'abord, dans le chapitre V, sur ce que les jeunes ont à dire de leur rapport à l'apprentissage, à l'argumentation et au débat numérique, laissant apparaître en filigrane, des éléments de rapport aux autres et aux savoirs. Ensuite, dans le chapitre VI, je présente des éléments d'atmosphère et de pilotage de classe qui m'ont semblé signifiants lors des séances au sein de la classe externalisée pour favoriser une mise au travail, un engagement dans la proposition didactique. Puis dans le chapitre VII, les productions écrites sont analysées de plus près pour révéler une certaine évolution de leur argumentation, ce qui vient attester leur mobilisation et leur appropriation de connaissances et de compétences et montre qu'ils se trouvent momentanément en capacité de créer. Enfin dans le chapitre VIII, une séance de débat de deuxième année sera traitée plus finement afin de faire émerger les gestes d'étayage qui participent d'une posture éducative de prévention.

Chapitre V – Écoute et interprétation du discours des jeunes sur leur expérience

« ce moment avec toi il m'apprend quand même à être plus à l'écoute parce que moi je suis pas à l'écoute, je fais tout seul et je demande pas » (Milan, A1-E1, p. 97)

« ça nous fait creuser la tête… » (Eliott, A1-E1, p. 108)

« il faut lui ouvrir des onglets dans sa tête / [comment on fait ça ?] ben en débattant » (Milan, A1-E3, p. 153)

« [Tu sais pourquoi tu trouves ça bien ?] ben on apprend » (Ben, A1-E3, p. 159)

L'objectif de ce chapitre est de présenter des éléments de réponse à la première question de recherche : **En quels termes les jeunes se représentent-ils dans le dispositif proposé et qu'est-ce qui leur permet de se représenter, autrement dit, qu'est-ce qui fait médiation pour eux dans les apprentissages, l'argumentation, et le débat numérique ?** Il s'agit d'écouter ce que les jeunes ont à dire de cette *experiment* au sens britannique qui est double et rassemble expérience et expérimentation. Les paroles des jeunes pendant les entretiens viennent faire écho à cet espace qui semble leur permettre de s'autoriser au jeu de l'élève et de l'apprentissage, ils réfléchissent (au sens physique et cognitif) ce qu'il se passe pour eux dans ces séances. Sont retenus ici les éléments qui permettent d'éclairer leur rapport à l'apprentissage, plus spécifiquement à l'apprentissage de l'argumentation et à ce qu'ils apprennent en argumentant. L'enjeu est d'entendre ce qu'ils disent de leur expérience dans ces rapports d'apprentissage pour ensuite aller voir plus finement comment ces rapports se mettent effectivement en œuvre pendant les séances.

Nous nous appuyons sur les transcriptions des trois premiers entretiens individuels menés auprès des jeunes lors de la première année. L'analyse porte sur le verbatim des jeunes de façon globale et le cas échéant en pointant certaines spécificités liées à un élève en particulier. De plus, certains aspects sont parfois soutenus ou remis en question par des observations relevant du Journal exploratoire de la thèse. On part de leurs représentations de l'apprentissage pour remonter à leurs conceptions de l'argumentation puis en arriver à l'identification de certains éléments qui font médiation pour eux dans la pratique du débat numérique.

Notre regard clinique d'inspiration psychanalytique soutient à la fois la formulation des questions, la posture que j'aborde lors des entretiens, la médiation choisie pour faire interface entre les élèves et moi-même, et la manière d'interpréter les réponses des jeunes à mes questions. « La clinique est une théorie du sujet basée sur le corpus freudien. L'inconscient, les processus de défense, les résistances, l'imaginaire, les fantasmes individuels, professionnels et sociétaux sont des réverbères clés pour analyser, interpréter, traduire les discours et les situations scolaires » (Canat-Faure & Huet, 2022). Interpréter c'est construire du sens entre soi et l'autre dans les situations qui nécessitent du lien. C'est proposer un espace signifiant entre dedans et dehors, de soi, de la classe, de l'institution. L'interprétation est une pratique de l'entre-deux pourvu qu'elle permette de tisser significativement des liens entre soi et l'environnement entourant. Le paradigme freudien montre combien il est important d'intégrer psychiquement, c'est-à-dire cognitivement et affectivement, les situations sociales et donc scolaires. Il est plus commun de métaboliser ces situations d'un point de vue intellectuel, mais moins d'un point de vue affectif. Pour ces jeunes, il est difficile de métaboliser tout court, car ils se trouvent souvent empêchés. Il faut alors avoir une double approche du sujet affecté et pulsionnel et du sujet de l'intellect et de la connaissance.

N'oublions pas que cette approche par entretiens médiés, s'appuyant sur l'interprétation du discours recueilli, m'engage par définition, en tant qu'interprétante, et nécessite donc un retour sur moi tout au long des étapes de l'analyse. C'est-à-dire que ma subjectivité est l'outil premier du raisonnement qui mène de l'élaboration des entretiens jusqu'aux résultats qui en émanent et constitue un filtre que je dois prendre en compte et questionner.

> « L'interprétation est une interprétation de l'interprétation. Pourquoi ? Car le professionnel ou l'élève nous adresse un discours, ce sens est déjà figuré puisqu'il est passé par l'habillage imaginaire de l'autre (donc par une première interprétation) et nous l'interprétons en le déshabillant de l'imaginaire de cet autre pour le rhabiller avec les habits conceptuels de notre *background*. » (Canat-Faure & Huet, 2022).

1. Rapport à l'apprentissage

Avant tout, que disent-ils de leur rapport à l'apprendre ?

> « ***Eliott*** *: apprendre ça veut dire savoir de nouvelles choses //* ***Milan*** *: que veut dire apprendre pour moi c'est-à-dire d'apprendre de nouvelles choses ou de s'aventurer dans des choses qu'on connait pas parce qu'on essaye toujours quand on connaît pas beh on donne le meilleur de soi et on essaie de se concentrer sur ce qu'on nous propose voilà d'apprendre de nouvelles choses //* ***Léo*** *: savoir //* ***Théo*** *: quand on apprend à... quand on apprend à....quand on apprend à par exemple à jouer au foot et quand on sait pas bah c'est apprendre on y arrive pas tout de suite mais au bout de 2 semaines 3 semaines on y arrive //* ***Abel*** *: c'est par exemple apprendre à compter, travailler à l'école il faut aller à l'école pour apprendre des trucs »* (Annexe 2, A1-E2, pp. 119-147).

Apprendre c'est savoir, savoir de nouvelles choses et plus précisément c'est passer de l'état où je ne sais pas à l'état où je sais. Ce passage nécessite de s'aventurer là où ne connaît pas. Ainsi, les jeunes montrent bien qu'apprendre est un déplacement, un passage, une transition, un processus qui permet d'accéder au savoir. En effet, on ne réussit pas forcément tout de suite, lorsqu'on ne connaît pas encore, on va se concentrer, donner le meilleur de soi, persévérer, et parfois cela prend du temps.

Eliott et Léo ne distinguent pas apprendre et savoir. Ils montrent peut-être ici qu'ils préféreraient court-circuiter le temps de l'apprentissage pour savoir. Boimare (2016, 2019) parle de ce temps de suspension inhérent aux apprentissages qui est très difficile à supporter pour ces jeunes, c'est ce qui peut créer des empêchements de pensée. Ils ont de grandes difficultés à faire face à ce temps nécessaire pour passer d'un état à l'autre, pour comprendre, élaborer, s'approprier le savoir.

En outre, on peut supposer qu'il y ait un décalage entre ce que pensent les jeunes et ce qu'ils veulent et peuvent m'en dire. En effet, je pense qu'ils essaient parfois de répondre ce qu'ils pensent de ce que je veux entendre. Cela a peut-être une vertu d'appropriation des règles, du bien-faire, du bien-penser. Ce « comme-ci » peut être intéressant pour apprendre à endosser des postures d'élèves et, au fur et à mesure, d'élève qui apprend (Dolz *et al.*, 2004). Mais peut-être que cela reste superficiel comme le masque d'un personnage dont il ne saurait interpréter la personnalité au-delà de l'image qu'il veut en donner.

Et alors, comment apprend-on ? Dans quelles conditions ?

> « ***Eliott*** *: je peux apprendre en lisant, je peux apprendre sur… en parlant / quand on me parle, quand on me dit les choses, je comprends mieux / les lieux c'est la classe, voilà... //* ***Milan*** *: comment on apprend, la concentration quand ton cerveau il est bien concentré tu peux apprendre, si tu es stressé ou pas motivé tu y arriveras pas tu comprendras pas ou si tu étais pressé de quelque chose c'est foutu voilà / moi pour apprendre le mieux c'est quand je mange / alors est-ce qu'il y a des gens avec qui j'apprends mieux oui avec mon beau-père / en même temps je suis allongé et j'apprends et avec la musique surtout //* ***Léo*** *: en écoutant / il faut être concentré / s'il n'y a pas de bruit à côté de toi de bruit gênant / à l'école //* ***Théo*** *: en demandant aux gens comment ils font / ou des fois en regardant à la télé des fois / si on veut jouer au foot, sur un terrain / [pour les maths] à l'école //* ***Abel*** *: en écoutant / je sais pas moi, plein de trucs, on peut apprendre à être autonome des trucs comme ça il y a pas que l'école où on peut apprendre des trucs de l'école du travail et tout on peut aussi apprendre des trucs dans la rue comme être autonome et tout / c'est avec sa famille et ses amis ou en classe / parce que en classe on travaille et avec la famille des fois il nous aide et aussi les copains, on s'entraide quoi. »* (Annexe 2, A1-E2, pp. 119-147).

On apprend en lisant, en parlant, en écoutant, en demandant aux gens comment ils font, dans les échanges avec l'autre, quand on m'explique. Il faut se concentrer et il ne faut pas stresser. Il faut être motivé. Pour Winnicott, c'est la préoccupation de l'enfant dans la tâche qui prime et caractérise qu'il y a un jeu possible. « Ce n'est pas tant le contenu qui compte, mais cet état proche du retrait qu'on retrouve dans la concentration des enfants plus grands et des adultes. L'enfant qui joue habite une aire qu'il ne quitte qu'avec difficulté, où il n'admet pas facilement les intrusions ». (Winnicott, 1975, p. 105).

Une médiation peut aider, la musique, une activité parallèle, une personne. On peut aussi avoir besoin de calme et de silence. Là où on apprend le mieux c'est la classe, l'école mais certains apprentissages nécessitent un autre espace, un terrain pour le sport par exemple. Ou encore la rue pour apprendre à être autonome. La famille peut aider et avec les copains on peut s'entraider. Je trouve que ces réponses montrent très bien la lucidité des jeunes, leur ancrage dans une réalité commune, partagée. Ils se situent dans ce qu'il faudrait faire, ce qui est bénéfique pour apprendre, ils sont même conscients de ce qui leur profite le plus, personnellement. Cependant, nous savons qu'il est ensuite plus compliqué de le faire, de l'éprouver, de l'expérimenter. Cela illustre bien, à mon sens, les conséquences des troubles de

la limite. Les jeunes sont ancrés dans la réalité mais s'en défendent grandement. C'est la limite entre le dire et le faire, entre être conscient et être empêché, entre savoir et apprendre, entre ressenti et expression de celui-ci.

Pour Théo, il semble que l'ITEP symbolise son rapport aux apprentissages. En effet, il relate un rapport très fort à l'ITEP et à l'UEE comme lieu des premiers apprentissages. Cela apparaît lorsqu'il répond à la question : quel est ton premier souvenir d'apprentissage ? ***Théo :*** *« quand je suis venu dans la classe / de venir à l'ITEP / à jouer quand tu es bébé ».* Cette accroche à l'ITEP me semble manifester un changement dans le rapport au savoir dans le parcours de ce jeune. C'est ici que j'apprends, que j'ai pu ré-apprendre. Mon premier souvenir d'apprentissage c'est quand je suis arrivée à l'ITEP ou en classe externalisée. On m'a accueilli, ça s'est bien passé (sous-entendu au contraire de), enfin les autres ont été sympa ou en tous cas ont posé un regard différent sur moi. C'est un nouveau début si ce n'est le début. Celui d'une reconnaissance d'un sujet meurtri par l'institution scolaire qui ne compense pas les peines et les ruptures dans les parcours de vie de ces jeunes et qui parfois, contribue à les exacerber fortement. Avant ça, en creusant un peu avec les jeunes, on dépasse les apprentissages scolaires et on en arrive aux apprentissages premiers, de la toute petite enfance, en famille, boire, manger, marcher, parler.

Il y a un écho à cela lorsqu'ils commentent la phrase proposée en entretien A1-E2 : Apprendre c'est rejouer ses premières relations.

> *« **Milan** : ce que j'ai compris de ce que c'était en réalité que c'était pas le beau le beau truc où tu joues où tu peux rester devant la télé c'est d'être confronté à des choses dures et faciles aussi des deux // **Abel** : Bah par exemple quand tu es au CP et quand tu es en terminale tu y repenses par exemple que la personne a changé parce que quand elle était au CP elle connaissait pas grand-chose mais maintenant qu'elle est en terminale elle sait plus de choses elle connaît plus de choses que quand elle était au CP donc pour moi c'est ça donc pour moi oui c'est vrai parce que même moi je me disais avant avant quand j' y arrivais pas et ben maintenant j'y arrive plus facilement pour certains travail donc pour moi c'est vrai. » (*Annexe 2, A1-E2, pp. 119-147).

Le principe de réalité est mis en avant ici, me semble-t-il, dans le processus d'apprentissage. Il y a alors des choses faciles et d'autre difficiles, ce n'est pas que du jeu. Et il y a un avant et un après, qui permet un retour réflexif sur son propre parcours, du CP à la terminale par exemple. Il est à relever ici qu'Abel sait déjà, je pense, qu'il n'ira pas en terminale. En effet, il a commencé des ateliers de préprofessionnalisation à l'ITEP. Cependant le discours et la

projection relatée restent très normés. Cette dimension se retrouve dans le discours de tous lorsqu'ils veulent répondre à la question : à quoi ça sert d'apprendre ?

> « ***Eliott*** *: quand je serai plus grand je pourrai les utiliser pour pas me perdre, parce que quand je serai grand je serai tout seul, peut être que j'aurai une femme mais pour le travail, pour tout ce qui m'entoure, l'environnement, bah voilà, donc heu si j'apprends pas toutes ces choses-là, je vais me perdre, ça va être dur pour moi et c'est bien d'apprendre parce qu'après bah ça va servir pour ton boulot et si tu ne sais pas tout et ben ça va être dur, très dur //* ***Milan*** *: pour plus tard pour mon travail voilà / et de la culture générale / la culture générale ça sert à quand quelqu'un on va te poser une question que tu puisses y répondre, à montrer que tu sais des choses quoi / c'est deux parties : première partie c'est métier et la deuxième c'est culture générale parce que plus tard tu pourras parler de tout ça quand le dimanche on est ensemble et on parle de choses intéressantes ou sur un jeu et ben voilà on parle de ça / à quoi ça sert ça sert à comprendre les choses //* ***Léo*** *: Je sais pas ça sert dans la vie / toute ma vie //* ***Théo*** *: à être plus grand quand on est plus grand savoir compter aller faire, aller voir… pour travailler dans un métier, éduquer des enfants //* ***Abel*** *: à trouver un travail / apprendre ça sert à comprendre des trucs, plus de trucs qu'avant… / l'apprentissage c'est aussi avec la famille les autres les copains ». (*Annexe 2, A1-E2, pp. 119-147).

Apprendre ça sert pour plus tard, pour l'avenir, pour quand on est grand, pour la vie. Ça sert à avoir un travail. Ça sert aussi à ne pas se perdre dans l'environnement qui m'entoure, à s'y repérer et même à en faire partie. Apprendre permet de se constituer une culture générale pour discuter avec les autres, montrer qu'on sait des choses et alimenter les conversations du dimanche en famille ou avec les amis. Et puis ça sert à éduquer ses propres enfants. Enfin, apprendre ça sert à comprendre les choses. Il me semble très intéressant qu'il se projette dans l'avenir et dans un avenir ordinaire, un travail et une famille, comme tout le monde. Apprendre, et peut-être surtout aller à l'école, symbolise le chemin vers ce projet banal mais difficile. Je pense que ces jeunes, qui ont déjà vécu l'exclusion du système scolaire ordinaire ressentent de tout leur être à quel point il y a un dedans de l'école et un dehors de l'école. Ce qui est d'autant plus difficile dans leurs parcours c'est qu'on les accompagne à (re)créer un dedans de soi en étant d'abord en dehors de l'école pour ensuite essayer de réinvestir l'espace de l'école pour servir ce soi et l'étayer. Ce travail de sécurité externalisée pour (re)construire une sécurité intérieure se fait dès l'entrée en ITEP et se matérialise notamment dans des projets comme celui de l'UEE, qui elle-même constitue une transition vers un parcours scolaire plus ordinaire si possible.

Plus spécifiquement, qu'ont-ils appris lors de l'expérimentation ?

> « ***Milan*** *: beaucoup de choses, déjà l'argumentation... / ça m'a appris que aussi le binôme c'était important, être à l'écoute de l'autre //* ***Léni*** *: oui, argumenter, mais vraiment, et savoir écouter l'autre //* ***Eliott*** *: ce que ça veut dire argumenter //* ***Léo*** *: jsais pas, plein de trucs, pleins quand on a vu le journal d'ARTE et voilà //* ***Abel*** *: j'ai déjà appris ce que ça voulait dire argumenter, c'est déjà bien et aussi, plein de trucs j'ai appris, moi tu vois ça m'a fait plaisir d'apprendre des trucs comme ça. »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

Ils ont appris à argumenter et à être à l'écoute de l'autre et comme le dit Abel « c'est déjà bien ». Les jeunes nous signifient par là qu'ils se repèrent dans les attendus et donc dans la proposition didactique qui leur est faite. Ils parlent d'eux-mêmes d'être à l'écoute de l'autre et ils se considèrent apprenant, ce qui les engage dans une transformation de soi. Cependant, il peut arriver que les élèves ayant des difficultés scolaires et/ou des troubles du comportement se surévaluent dans les apprentissages, par une conformité excessive à l'idéal du bon élève, par besoin de préserver leur estime globale au regard des autres. Ils ont en fait une estime de soi globale plus faible que les élèves de classes ordinaires, mais ont pas contre un idéal de soi plus élevé (Pierrehumbert & Rankin, 1990). Cela semble cohérent avec la théorie freudienne qui définirait (de manière posthume à Freud) l'idéal du moi comme la « façon dont le sujet doit se comporter pour répondre à l'attente de l'autorité » (Lagache, 1961, cité par Laplanche & Pontalis, 1981, p. 186), autrement dit pour répondre à l'attente du Surmoi, qui censure les actions du Moi. Or, pour des sujets dont les limites du Moi sont fragiles, vulnérables, ou trop fines, nous pouvons penser qu'ils seraient perméables à la fois à ce qui est externe au sujet mais aussi à ce qui est externe au Moi, notamment les instances Surmoi et Ça, qui prendraient alors davantage de place et règneraient alors davantage sur la structure psychique du sujet. Les élèves avec lesquels nous travaillons pourraient alors être davantage susceptibles d'avoir une faible estime de soi et un idéal de soi surdéveloppé, menant à une autoévaluation (avant l'autorégulation) parfois surélevée.

Il s'agira alors, dans le chapitre VII d'exposer plus spécifiquement les évolutions visibles dans la manière d'argumenter des jeunes, en prenant en compte notamment leur manière d'écouter l'autre, de s'approprier les savoirs et de construire progressivement son point de vue. Mais avant cela, que disent-ils de l'argumentation, qu'en ont-ils compris ou du moins que disent-ils en avoir compris ?

2. Rapport à l'argumentation

Que signifie argumenter ?

> « ***Milan*** *: c'est une chose très importante dans la parole / c'est à dire quand on est bloqué on peut argumenter ensemble //* ***Léni*** *: t'exprimes l'idée que tu as de quelque chose et tu essaies de la défendre mais après aussi t'écoutes l'opinion, enfin l'argumentation de quelqu'un d'autre et son opinion, ton argumentation c'est ton opinion, donc forcément tu la défends mais après tu es poussé quand même à écouter l'opinion des autres //* ***Eliott*** *: argumenter c'est parler de quelque chose, mais en disant des informations plus claires //* ***Léo*** *: dès qu'il y a des phrases ou des questions, des sujets bah y répondre //* ***Abel*** *: ça j'ai pas trop compris mais j'ai essayé… pour moi c'est… quand on argumente, qu'on pose notre avis, c'est notre avis argumenter c'est ce qu'on pense nous / on pense pas tous de la même manière et argumenter c'est nous ce qu'on pense nous »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

C'est avant tout une manière de parler, une manière d'envisager la parole. Milan propose qu'on argumente, ensemble, lorsqu'on est bloqués dans notre propre parole, il souligne ainsi la dimension collective de l'argumentation. Léni et Abel mettent en avant le fait d'exprimer son opinion voire de la défendre, ce qui renvoie à la justification. Eliott dit qu'il s'agit de clarifier un propos, ce qui peut également renvoyer à la justification de manière plus indirecte. Enfin, Léo propose une réponse qui laisse supposer une conception un peu décalée où argumenter consisterait en une réponse aux questions, aux sujets débattus. Je pense que Léo sur le coup, ne se décale pas justement, il répond à ce que signifie argumenter lors des débats sur la plateforme AREN, en termes de tâche vague et globale, on sélectionne une phrase, une question, sur un sujet et on apporte des éléments de réponse. Dans le cadre des débats sur des QSS, cela peut sembler adéquat bien qu'il ne dise rien de l'expression de son opinion et de la justification de celle-ci. Je pense que Léo, pour qui c'est le premier entretien avec moi car il n'était pas là lors de l'année 0, est un peu sur la réserve, n'a pas très envie de se prêter au jeu, ne se sent pas tout à fait à l'aise dans l'exercice auquel je lui demande de se prêter.

Et est-ce qu'il est important de savoir argumenter ?

> « ***Milan*** *: c'est important, parce que sans argumenter on pourrait pas parler, et parce que on serait comme des animaux. Quand on argumente … on explique, on développe la phrase qu'on a mis... alors je pense que c'est important, c'est pour ça*

*// **Léni** : important… de savoir le faire / pour moi faut savoir le faire je pense / [ça sert] à pouvoir t'exprimer // **Eliott** : oui il faut savoir argumenter pour expliquer quelque chose de plus clair // **Léo** : ça dépend, oui et non / bah un peu tout le temps savoir argumenter, mais des fois ça sert à rien // **Abel** : bah oui c'est notre apport quand on est plus grands ou même quand on, j'sais pas quand on sera plus ici quoi / quand on sera dans une classe ordinaire c'est que…nous aussi nous on l'aura, on pourra poser notre avis pour pleins de trucs je sais pas moi…on vote, par exemple pour voter le président ou plein d'autres trucs, je sais pas moi c'est ça. »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

Argumenter c'est investir le langage, la parole, les mots pour exprimer quelque chose de soi, pour éclairer l'autre sur ce que l'on pense, soi (Abel insiste), et donc sur ce que l'on est. Cela permet de débloquer des situations entre individus en expliquant, en développant, en éclaircissant et cela te pousse à prendre l'autre en considération. Cette inscription dans le langage argumenté, dans les échanges avec l'autre, c'est une caractéristique de son appartenance à l'humanité, sinon « on serait comme des animaux ». C'est important de savoir argumenter pour pouvoir exprimer clairement quelque chose de soi au monde et pour s'y faire une place, notamment quand on sera « plus grands » ou « quand on sera dans une classe ordinaire ». C'est s'inscrire dans des normes partagées, c'est faire partie de la société et y prendre une part, consciente, engagée. Apprendre à argumenter participe d'une inclusivité scolaire et sociale. Surgit ici de manière imprévue le rapport à la normalité, « faut savoir le faire » dit Léni. Au cours des entretiens, tous sauf Léo parlent à un moment ou un autre du « normal » et de « l'ordinaire » au cours des entretiens sans qu'une question sur ce sujet n'ait été posée. « On n'est pas des élèves normal », « quand on sera dans une classe normale », « ils veulent qu'on soit normal ». Et parfois aussi pendant les séances : « on aurait dit qu'on est des handicapés.» (Annexe 1, p. 24), « bah oui, je suis pas handicapé, je vois ». (Annexe 1, p. 59).

Et est-ce qu'il y a d'autres moments où l'on argumente ?

*« **Milan** : bah toute la journée, j'argumente tous les jours / on argumente tous les jours / on explique qu'est-ce que l'autre n'a pas compris, en argumentant de qu'est ce qu'il n'a pas compris // **Léni** : dans la classe non, parce que quand on le fait on se fait engueulés et chez moi, enfin dehors, je... je sais pas / peut-être mais sûrement que je m'en rends pas compte // **Eliott** : bah quand je parle aux autres / des fois pour expliquer. ben, faut... parler aux autres, dire, par exemple, les autres, on leur dit quelque chose et qu'ils comprennent pas il faut je leur dise comment ça s'écrit, à quoi ça sert, ce que ça veut dire // **Léo** : à la maison / bah je sais pas, on va me*

*poser une question bah au lieu de répondre quelques mots je vais répondre ben... le vrai de la question, 'fin, j'sais pas comment expliquer / bah quand on me pose une question par exemple sur mes devoirs ouais bah des fois ils se trompent et je leur dis ben non c'est pas ça c'est ça // **Abel** : des fois à la maison ... parce que pour moi argumenter genre ça veut dire pleins de trucs, genre c'est ... on argumente de partout, c'est par exemple y'en a qui veulent faire un jeu et les autres sont pas d'accord pour moi c'est argumenter y en a qui posent leurs trucs y'en a qui sont d'accord y'en a qui sont pas d'accord, c'est ça pour moi / avec maman des fois parce que des fois elle est d'accord ou des fois on se met d'accord sur un truc tous les deux mais généralement ça tient pas longtemps. »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

Milan dit qu'il argumente tout le temps. En tous cas, il est vrai qu'il donne son avis dès qu'il le peut, il prend la parole dès qu'on la lui concède, et souvent davantage. Milan parle beaucoup, a besoin de s'exprimer à voix haute. Léni trouve qu'on ne peut jamais donner son avis en classe, qu'il faut toujours « garder les mots à l'intérieur de soi » comme le dit l'enseignante, il faut se contenir. Peut-être qu'il argumente en dehors du collège mais il ne s'en rend pas compte. Eliott définit argumenter comme parler, expliquer, c'est faire l'effort de s'exprimer plus clairement. L'émergence du langage oral a été très tardif chez Eliott (Annexe 1, p. 36) et il se retient beaucoup, il s'efface, il s'oublie, l'inhibition est forte chez Eliott.

Enfin, Léo et Abel font des liens avec leurs maisons, ce qu'il se passe chez eux : Léo rectifie ses parents lorsqu'ils se trompent, il leur explique, leur dit *le vrai de la question* et Abel négocie des choses avec sa mère et argumente avec les copains dans la cour de récré ou ailleurs. Cette dimension revient très souvent dans le discours d'Abel : la famille, les amis et le plaisir que cela lui procure de pouvoir être avec eux, faire avec eux, rire avec eux. À cet égard, il utilise onze fois le mot *plaisir* au cours de l'entretien A1-E1 et il laisse comme message de fin sur la tablette « ça m'a fait plaisir ». Cette notion de plaisir est intéressante parce qu'elle montre bien, je pense, comment la dimension affective traverse tout et tout le temps chez Abel, de manière exacerbée. Il peut se mobiliser un peu dans le travail s'il y a du plaisir en jeu et en *je*. Le travail où l'on attend quelque chose de moi de sérieux, où l'on ne rigole pas, n'est pas envisageable. Abel ne se mobilise que dans les moments où quelqu'un est au plus près de lui, encore plus si c'est un pair, ou dans des situations où l'adulte valorise beaucoup, guide fortement l'élaboration, fais des phrases presqu'entières et le laisse compléter le dernier mot. Il a besoin d'un soutien cognitif très conséquent qui passe par une présence forte et des affects positifs. Lorsqu'Abel parle de plaisir je pense qu'il nous montre qu'il identifie le groupe comme

suffisamment contenant et sécurisant. Pour Rinaudo, « dans les groupes où domine le sentiment d'appartenance à un bon groupe, c'est le plaisir d'être ensemble qui prend le pas sur la tâche à accomplir par le groupe. » (2011, p. 112). Bon signifie ici accueillant, dans lequel on se sent bien et dont les éléments d'expérience sont à introjecter ; mauvais serait alors persécuteur et réactualisant des angoisses, à exclure au dehors de soi. Le groupe est bon et peut-être aussi la proposition didactique qui leur est faite et dans laquelle est pris le groupe.

Cependant, tout au long de l'année, la mobilisation d'Abel est difficile à maintenir. Les trois premiers débats semblent permettre à Abel de s'inscrire dans les séances, fortement soutenu par Léni (débat 1), puis Léo (débat 2), puis un professionnel stagiaire (débat 3). Lors du débat 4, l'enseignante lui demande d'être en binôme avec Eliott, Abel ne s'installera pas avec nous et restera toute l'heure la tête dans les bras. Lors du débat 5, il se met au travail avec Léo mais il s'extraie en milieu de séance pour aller à sa table et ne reviendra pas. Lors du débat 6, il est seul avec Larry, éducateur spécialisé, il reste avec nous tout du long, malgré quelques échappées (aux toilettes, dans le couloir) mais n'arrive pas du tout à se mobiliser, il n'écrit pas d'argumentation sur la plateforme. Enfin, il ne sera pas là lors du débat 7.

Finalement, argumenter c'est avant tout dialoguer avec l'autre, c'est ce qu'ils disent apprendre. En termes de projection, l'argumentation pourra leur servir après, plus tard, dans une classe normale, et puis quand ils seront adultes et qu'ils devront voter par exemple. Ce qu'ils disent est d'autant plus intéressant que c'est bien une compétence en construction tout du long. Ils ont compris que c'était important ou que c'était un attendu important de notre part, dans tous les cas ils s'y attellent.

3. Rapport au débat (et au) numérique

Recentrons-nous sur l'environnement dans lequel nous apprenons à argumenter, le débat numérique.

Avant tout, pourquoi débat-on ?

> « ***Eliott*** *: pour dire ce qu'on ressent parce que sinon les gens… / par exemple si tu es pas d'accord ben faut que tu débattes sur ce que tu es pas d'accord //* ***Milan*** *: on débat pour apprendre des connaissances / pour donner son opinion, pour parler, et pour te, se donner raison //* ***Ben*** *: pour savoir ce qu'on pense et tout ça //* ***Théo*** *: pour apprendre / [ça sert] à construire des connaissances, à parler.* » (Annexe 2, A1-E3, pp. 148-162).

Pour Eliott, on débat pour dire ce que l'on ressent. Pour Milan et Ben, on débat pour dire ce que l'on pense et exprimer son accord ou son désaccord, donner son opinion et même, comme le dit si bien Milan, *se donner raison*. Et pour Théo, débattre permet d'apprendre, d'apprendre des connaissances, de construire des connaissances.

À cet égard, comment distingue-t-on les connaissances des opinions ?

> « ***Eliott*** *: l'opinion c'est ce qu'on croit / connaissance c'est heu… ça vient pas de ce qu'on… par exemple, ça vient de nous deux ce qu'on a appris autre part, et un opinion c'est ce qu'on pense / c'est ce qu'on pense, ce qu'on pense que nous, notre opinion //* ***Milan*** *: alors l'opinion c'est une question et la connaissance c'est ce qui complète l'opinion c'est ce qui peut donner encore plus raison à ton opinion / mais c'est un plus, on n'est pas obligé d'avoir la connaissance, si on est obligé pour heu… en fait opinion et connaissance c'est l'évolution de la réponse / en gros il faut avoir l'opinion et la connaissance pour savoir la réponse pour moi / parce que l'opinion elle te pose une question et dans ta tête tu vas te dire : ah ma connaissance me dit que Pschhh (bruit d'étincelle) : c'est vrai. Et la connaissance ça peut être aussi quelqu'un, tu peux chercher la connaissance de quelqu'un, c'est pour ça que la plupart des réponses vient de quelqu'un : de Wikipédia, de trucs, d'une connaissance //* ***Ben*** *: bah l'opinion c'est … on parle, tandis que connaissance c'est être bon à quelque chose //* ***Théo*** *: [une connaissance c'est] quand on connaît quelqu'un / quand on connaît quelque chose et heu... un opinion c'est quand on est d'accord ou pas d'accord avec heu avec l'autre personne / des fois on peut connaître*

et des fois non, on peut connaître mais on s'en souvient plus » (Annexe 2, A1-E3, pp. 148-162).

L'opinion c'est ce que l'on croît, ce que l'on pense, c'est à soi, c'est personnel, c'est interne. La connaissance, elle, est externe à soi, elle vient des autres et d'internet, elle a une valeur plus universelle, plus large, et une valeur de vérité. À cet égard, Breton distingue connaissance et opinion ainsi : « On retiendra que l'une se situe du côté de l'objectivité et de la vérité, même s'il ne s'agit là que de la recherche d'un idéal, tandis que l'autre se situe du côté de la subjectivité et de ce que Perelman à la suite d'Aristote, appelle le "vraisemblable". Si l'opinion était certaine et si nous n'étions entourés que d'évidences, la mécanique argumentative serait mort-née et, avec elle, le lien social, car il ne se trouverait personne en posture d'être convaincu. Nous serions dans un monde déshumanisé, réduit à l'état de machines ne faisant qu'échanger des informations » (2016, p. 26).

On apprend des connaissances pour *donner raison* à son opinion. Pour Milan notamment, l'opinion est une question, suis-je d'accord ou non ? qu'est-ce que j'en pense ? La connaissance permet de compléter l'opinion pour trouver des réponses. Il me semble qu'apparaît ici le tissage entre interne et externe qui permet et résulte à la fois des processus de pensée.

Et que fait-on lorsqu'on n'est pas d'accord ? comment savoir qui a raison ?

« ***Eliott*** *: ben je demande à savoir et je demande aux deux et j'essaie de savoir quel est le plus juste //* ***Milan*** *: ben j'essaie de réouvrir de reparler avec lui et d'essayer aussi de comprendre qu'est-ce qu'il me dit / je donne mon avis personnel /* ***Ben*** *: bah on essaie de trouver l'accord / bah on parle / [on apporte] des preuves / on se met d'accord… et puis voilà //* ***Théo*** *: on réfléchit / [pour être d'accord il faut] faire confiance / et bah que les autres, après, ils disent pourquoi ils sont pas d'accord et ...et pourquoi ils sont d'accord. »* (Annexe 2, A1-E3, pp. 148-162).

Pour Eliott, il faut « demander à savoir », « essayer de savoir », qui a raison mais par conséquent le désaccord persiste. Milan pense qu'il faut chercher à comprendre, on ré-ouvre, on parle, on essaye de se comprendre, il semble que le désaccord peut rester ou peut aboutir à un consensus. Pour Ben et Théo, on parle, on confronte les points de vue, on apporte des preuves, pour « trouver l'accord », en d'autres termes on négocie le sens des connaissances pour tenter de se mettre d'accord. Et pour cela, il faut *faire confiance*, selon Théo. À cet égard,

pour Winnicott, « L'espace potentiel entre le bébé et la mère, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde, dépend de l'expérience qui conduit à la confiance ». (Winnicott, 1975, p. 191). Cette confiance est un prérequis à l'investissement de l'espace intermédiaire entre l'autre et soi, c'est là que la rencontre se fait, que le jeu relationnel et créatif peut émerger.

Lorsqu'on débat, est-ce qu'on travaille ou est-ce qu'on joue ?

> *« **Milan** : pour moi c'est jouer / c'est pas un moment de classe et « argumentation » pour moi c'est plus jouer parce que je rigole, après chacun voit comme il veut / bah à des moments… quand on regarde le Journal ARTE, pour moi jsuis concentré, je joue pas, quand tu nous demandes qu'est-ce que c'est argumenter, qu'est-ce que c'est... quand je parle... quand... là, je travaille, mais quand je marque sur l'ordinateur je joue // **Léni** : non je joue pas en fait. non c'est du travail / mais… on va dire que c'est du travail arrangé / à partir du moment où on est sur la plateforme sur le texte que tu as fait, sur ce qu'on doit écrire et sur ce qu'on doit faire, bah on fait un peu ce qu'on veut… à partir du moment où on reste correct dans ce qu'on marque et dans ce qu'on fait sur la plateforme, chacun le prend comme il veut mais pour moi c'est entre les deux // **Eliott** : heu j'ai l'impression de travailler // **Léo** : un peu des deux / heu pas en même temps, des fois on travaille puis des fois bah heu on joue // **Abel** : pour moi c'est plus jouer, c'est les deux parce que on rigole tous ensemble mais j'sais pas, moi je trouve je passe des bons moments quand on fait ça / mais c'est aussi un travail qu'on est ... qu'on fait tous de nous-mêmes on s'aide entre nous quoi. »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

Les débats numériques sont des moments de travail « arrangé », de travail qui ne coûte pas trop, qui leur semble plus libre. L'ordinateur semble relever symboliquement du domaine du jeu. À cet égard, en dehors de nos séances, la plupart des jeunes ne l'utilise que pour des jeux vidéo et très peu pour le travail scolaire. Léni relève également une forme de liberté dans les consignes qui permet de créer un entre-deux entre travail et jeu. Il y a également le rire qui revient, peut-être mis en opposition au caractère sérieux du travail, comme s'ils étaient particulièrement libres de rires entre eux pendant ces séances. L'espace semble entre-deux, entre travail et jeu.

Les jeunes montrent également que l'on déguise la situation de travail mais qu'on ne les manipule pas, ils savent que c'est un travail mais que celui-ci a été rendu supportable et s'approche parfois de l'aire du jeu, ce qui signifie qu'ils y sont en mouvement, qu'ils s'y investissent, qu'ils l'expérimentent.

Quel rôle joue la plateforme AREN là-dedans ?

> « ***Milan*** *: et ben, de plus argumenter / je comprends parce que ils nous posent une phrase, argumentation, on doit dire la même phrase alors ça fait réfléchir ça c'est bien / après on doit faire ça ça ça et ça je trouve c'est bien / eh ben.. l'argumentation... et est-ce que tu penses que tu es d'accord ou pas d'accord, et après, tu dois reformuler… tu dois dire une phrase qui regroupe un peu tous les mots, voilà //* ***Léni*** *: elle nous sert à argumenter sur des sujets et à pouvoir répondre et comprendre l'opinion de l'autre / je préfère travailler sur un ordinateur que sur un cahier //* ***Eliott*** *: c'est bien. parce qu'on peut s'exprimer sur des … je sais pas … sur des … sur des informations //* ***Léo*** *: nous faire plus travailler puisque ce serait une feuille je pense que on travaillerait pas trop / ça nous motive plus à travailler //* ***Abel*** *: c'est bien ça aide à argumenter et ça aide de poser, d'être tous d'accord sur un truc ou même quand on n'est pas d'accord / par exemple Milan et Léo ils ont dit un truc et Léni et moi on répond genre, on dit, on répond à leur truc et aussi on peut dire notre accord et tout, ce qu'on pense nous, et ça c'est bien. »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

D'abord, travailler sur l'ordinateur génère de la motivation. En effet, il semble que l'utilisation de la plateforme numérique de débat influent sur les états motivationnels et émotionnels des élèves, ce qui permet potentiellement une meilleure autorégulation socio-affective des élèves (Pelgrims, 2006 ; 2021) et *in fine*, une possible *expérience d'apprentissage réussie*.

Ensuite, la plateforme guide l'activité et cela aide l'argumentation, qui peut se faire sans conflit. La plateforme représente le cadre, la règle, la consigne et donc symbolise la loi. Ainsi, on lui attribue une part de responsabilité concernant le pilotage (Bucheton, 2019) des séances. En effet, la plateforme organise le travail sous formes de tâches successives à effectuer (sélectionner, se positionner, reformuler, argumenter) ce qui constitue des consignes claires et précises et dévolue la responsabilité contraignante des consignes à la plateforme. Pour Goulet (2015), c'est précisément ce qui permet un contrat didactique clair et une centration sur le travail. Cela a pour effet « d'éviter les moments de vide de la pensée et favoriser la construction d'un espace de réflexion » ainsi que « d'éviter les échanges concernant le comportement » (p. 10) . Il me semble également que ces éléments de pilotage constituent des points de repères et des attentes clairs, ce qui participe d'un environnement d'apprentissage stable (Pelgrims, 2006 ; 2021) permettant notamment aux élèves de réduire le sentiment d'incertitude et la charge affective qui lui est liée afin de se mobiliser dans la tâche sur un temps suffisamment long.

D’autre part, les jeunes ne remettent jamais en question la plateforme numérique et ne s’énervent pas contre elle. Ils peuvent conférer une part affective à la plateforme ou à la machine toute entière mais celle-ci ne leur renverra jamais d’affect à son tour. Elle est en ce sens non-menaçante. En effet, la plateforme étant dénuée d’affect, il est de fait moins aisée de pouvoir lui en vouloir, cet aspect anticipe des retournements possibles contre les autres ou contre soi-même. Il me semble alors possible, en m’appuyant sur les travaux de Blanchard-Laville (1996 ; 2001 ; 2006) sur le contre-transfert dans la relation d’enseignement, et ceux de Rinaudo sur les médiations numériques (2011 ; 2019), que la plateforme allège, diffère, distancie l’effraction affective dans les relations didactiques, jouant ainsi son rôle de médiation et participant donc d’une fonction contenante et sécurisante du dispositif global.

En outre, il me semble que la plateforme puisse jouer un rôle dans l’organisation spatiale et donc dans l’espace psychique de la classe. En effet, mes observations dans le Journal exploratoire illustrent souvent le rapport au corps des élèves pendant les séances, dans ce que j’interprète comme un besoin de jouer avec des objets, de tenir quelque chose dans leurs mains, de se balancer, de mettre et enlever sa capuche, etc. Cette utilisation de leur corps semble leur permettre de se concentrer, de se ressentir, de se mobiliser. Cela est récurrent dans mes analyses des séances de préparation des débats mais l’est moins lors des séances de débat. Le fait de travailler en binôme face à un ordinateur organise l’espace de la classe, en îlots, qui délimite peut-être l’espace psychique du travail de pensée de manière claire et donc propice. On peut supposer que l’ordinateur servent ici de médiation corporelle également car il suscite/impose : de se tenir à hauteur d’écran pour y voir ce qu’il s’y passe, de positionner ses mains, les deux mains, sur la table la plupart du temps afin d’utiliser le clavier ou la souris. Il est difficile, à part pour un expert de l’écriture tapuscrite les yeux fermés, d’écrire sur un clavier avachi sur sa table par exemple ou même debout. Cependant, on pourrait dire qu’il n’est pas plus évident d’écrire sur une feuille sans être bien assis et face à sa table. J’émets alors l’hypothèse que l’ordinateur symbolise une présence qui change le rapport à l’espace. Les deux membres du binôme sont côte à côte, ils sont ensemble mais ne sont pas tournés l’un vers l’autre, et puis il y a ce troisième membre qui forme alors un triangle et qui, peut-être, suscite une place physique et donc symbolique mieux délimitée.

Enfin, il est important de préciser une autre dimension liée à l’utilisation de l’outil numérique : les compétences informatiques des jeunes et leur propre rapport à la machine. Nous supposons

jusque-là que l'interface numérique puisse servir de tiers entre pairs et entre jeunes et adultes en allégeant le poids affectif des relations pédagogiques. Nous supposons également que l'ordinateur allège la charge affective liée à la mise au travail et notamment au rapport à l'écriture, dans le rapport à soi et à ses propres productions. En observant les jeunes en situation de débat sur la plateforme numérique, nous avons pu identifier que les jeunes n'ont pas les mêmes compétences informatiques, les mêmes facilités à se déplacer et s'approprier l'outil. L'interface comme média peut alors recouvrir une fonction facilitante ou entravante : Léo est très à l'aise avec l'ordinateur, il se connecte rapidement, se balade sur internet pour trouver des sources d'informations, passe d'une page à une autre sans souci, etc, cela joue potentiellement un rôle dans sa mobilisation. Eliott n'est pas très à l'aise avec l'utilisation du clavier et cela le bloque potentiellement dans ses interventions. Cependant l'action d'écrire semble tout de même moins pénible que sur une feuille. Il ne manie pas l'ordinateur facilement, il ne se rappelle pas son identifiant et son mot de passe en début de chaque séance. Théo n'est pas très agile ni rapide mais il semblerait que l'outil lui donne confiance ou en tous cas ne le rebute pas face aux tâches à effectuer. Pour Ben, en ce qui concerne la première année d'expérimentation (il n'a que 12 ans et son arrivée à l'ITEP est récente), son rapport à l'ordinateur comme son rapport aux autres, aux mots, à lui-même sont très instantanés et s'échappent, lui échappent, il ne peut se laisser traverser, il semble très difficile d'éprouver, les choses filent, les autres aussi, et les mots glissent souvent, faisant des sons mais peu de sens. Il faut être très contenant car il ne peut le faire tout seul, valoriser pour sécuriser le plus possible, avec très peu voire pas d'attente de compétences scolaires, l'objectif est qu'il puisse être là, en cet instant, exister un peu dans cet espace-temps, et avec le moins de souffrance possible. En deuxième année, Ben est bien plus entreprenant pour écrire sur le clavier.

Qu'en est-il justement du rapport à l'écrit via la plateforme numérique ?

> « ***Milan*** *: sur l'ordinateur c'est bien parce que ça écrit normal alors que moi heu.. on ne peut pas tout comprendre quand j'écris //* ***Léni*** *: quand il faut que j'écrive un long truc, pour que ce soit bien écrit, je préfère l'écrire sur un ordinateur et après l'imprimer que l'écrire sur une feuille et que ce soit mal écrit //* ***Eliott*** *: c'est moins difficile / parce qu'on peut ... ça va plus vite / [sur le cahier] des fois il faut gommer… alors qu'avec un ordi t'as juste à taper sur un bouton, ça part tout seul… //* ***Léo*** *: c'est un ordinateur 'fin sais pas jsais pas mais je préfère travailler sur un ordi que sur une feuille //* ***Abel*** *: j'aime pas trop écrire sur l'ordinateur parce que les majuscules et tout c'est galère c'est un peu chiant quoi / mais après quand on*

est plusieurs, que j'étais avec Léni, bah écrire sur l'ordinateur pour moi c'était facile, c'était même limite rigolo j'sais pas moi j'aimais bien, mais être tout seul et écrire sur l'ordinateur moi j'aime pas trop. » (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

L'outil numérique semble faciliter le rapport à leurs propres productions écrites. D'un point de vue affectif, ce temps de l'écriture semble plus supportable sur l'ordinateur que sur une feuille avec un stylo. D'une part, l'utilisation de la plateforme numérique de débat implique une écriture tapuscrite que l'on peut qualifier de provisoire parce qu'elle peut être modifiée indéfiniment. Cela peut générer un rapport à l'écrit allégé, par une correction de sa production facilitée. En effet, ils semblent moins hésiter à s'y risquer, et ne se figent pas lorsqu'ils doivent se corriger, au contraire, ils se saisissent du correcteur orthographique assez souvent. A cet égard, il est notable sur les vidéos que le recours au correcteur est presque systématique pour certains élèves. Ensuite, ils semblent écrire davantage. En effet, chaque binôme poste trois à quatre phrases en 25 minutes de débat en moyenne, ce qui est généralement le temps passé à en écrire une de manière individuelle et sur leur cahier (c'est ce que j'ai pu observer en période d'immersion lors de l'étude exploratoire, en amont de la thèse). D'autre part la trace écrite laissée sur la plateforme est moins palpable, elle est mise à distance de la représentation symbolique de sa production car elle ne reste pas dans le cahier, elle est « postée » sur la plateforme, sur internet, quelque part d'abstrait et lointain. Et en même temps, c'est « stocké », il n'y a pas de perte de ce que l'on a fait, cela reste quelque part, ni trop proche ni trop loin. Écrire devient supportable et par conséquent, ils s'y autorisent.

« Je pense que pour moi c'était plus facile, parce que quand t'es sur une feuille, que t'as marqué une chose tu peux pas retourner en arrière et effacer. T'es obligé de ou reprendre une feuille ou de faire une rature alors que sur l'ordinateur t'as juste à appuyer sur une touche et d'effacer. C'est ça qu'est nettement plus facile » (Milan, entretien collectif du 7 juin 2018, étude exploratoire).

Plus particulièrement, les jeunes sont très consciencieux dans la tâche de reformulation qui leur est demandée. Malgré des tentatives parfois « fragiles », nous pouvons remarquer que tous essayent de répondre à la consigne. Ils ont compris que reformuler signifie utiliser d'autres mots pour exprimer le même contenu. Il me semble que cette étape de reformulation puisse révéler un premier travail réflexif de la part des élèves qui s'interrogent alors sur le sens de la phrase qu'ils ont sélectionné. Cette tâche, lorsqu'elle est faite consciencieusement, demande de prendre le temps de trouver/créer un mot second qui corresponde à la représentation que l'on

se fait d'un mot premier. Il me semble donc très intéressant que les jeunes persévèrent dans cette tâche et s'efforcent à y répondre plutôt que de l'éviter. En effet, il n'est pas possible de laisser la case vide mais il suffirait d'entrer n'importe quel caractère pour que la plateforme considère la tâche effectuée. Enfin, je n'ai pas cherché à observer cette dimension mais il serait intéressant de regarder de plus près si, la tâche étant si exigeante, cela mènerait parfois aussi - après avoir écrit, effacé, réécrit et ne pas être satisfait - à un blocage pour le jeune qui se sentirait alors en échec et serait empêché de continuer l'élaboration de sa pensée.

D'autre part, il est nécessaire de préciser que pour Abel, l'utilisation de l'ordinateur pour écrire ne semble pas constituer un avantage car cela lui demande trop d'énergie, il n'écrit pas bien sur le clavier. Il est à noter que l'écriture (et la lecture) lui sont difficiles en général et que là, à deux face à l'écran et au clavier, cela peut potentiellement le bloquer de ne pas pouvoir écrire comme son camarade ou de montrer qu'il ne sait pas faire. Ce qu'il peut plus facilement cacher à ses pairs lorsqu'il est seul face à son cahier.

À cet égard, il est intéressant de rappeler que, d'un point de vue du débat et de la pratique argumentative, la plateforme est susceptible de distancier les enjeux sociaux et par conséquent de différer les envahissements affectifs. En définitive, les jeunes peuvent prendre le temps de formuler leur idée et de débattre avec une moindre angoisse d'un potentiel conflit.

> *« **Abel** : c'est bien ça aide à argumenter et ça aide de poser, d'être tous d'accord sur un truc / par exemple Milan et Léo ils ont dit un truc et Léni et moi on répond genre, on dit, on répond à leur truc et aussi on peut dire notre accord et tout, ce qu'on pense nous **Capucine** : c'est pas tout le temps que tu peux faire ça ? **Abel** : pas trop, parce que généralement moi j'aime pas me prendre la tête avec les autres et tout, pour un seul truc après je me dis ça sert à rien tu vois // **Léni** : bah après ce qui est bien c'est que sur AREN tu peux répondre aux autres sans forcément t'énerver ou voilà, tu peux répondre calmement parce que c'est sur un sujet, et c'est pour argumenter donc voilà. ». A1-E1*

Et pour ouvrir cette perspective relationnelle, que disent-ils plus spécifiquement du travail en binôme ?

> *« **Milan** : j'arrive pas trop à me concentrer… moins que tout seul, parce qu'il faut être à l'écoute de l'autre, être bien heu … bien comprendre de ce qu'il essaie*

*d'expliquer, tout ça… c'est pour ça que c'est important, c'est à ça que l'argumentation ça sert à être en binôme, mais voilà... / c'est plus difficile qu'être tout seul, parce que tout seul tu te poses pas la question de qu'est-ce que lui pense, il faut pas être ... tu peux faire un peu ce que tu veux tout seul, alors que avec l'autre qu'il faut bien savoir si il aime bien et tout ça / je préférerais être tout seul // **Léni** : bah ça change que c'est sûr que si tu travaillais tout seul t'aurais ton opinion à toi, et c'est sûr que tu serais d'accord avec toi même, c'est ce qui est logique / sauf si t'es schizophrène… alors que quand tu travailles en binôme, forcément t'es d'accord avec ton opinion mais t'as l'opinion de quelqu'un d'autre et du coup ça te fait réfléchir // **Eliott** : c'est mieux parce qu' on a plus d'idées à deux / c'est difficile à un donc deux c'est mieux parce qu'on peut s'entraider.. // **Léo** : ce qu'on peut… bah c'est qu'on peut réfléchir à deux aux questions… et voilà / plus facile ouais // **Abel** : c'est plus facile… et aussi c'est un peu difficile pour se mettre d'accord mais on y arrive quand même à la fin / c'est beaucoup plus facile quand moi je suis avec Milan, Léni ou encore Léo, ben pour moi c'est encore plus facile à travailler c'est je me sens mieux tu vois. »* (Annexe 2, A1-E1, pp. 93-118).

Le dispositif implique des échanges langagiers entre pairs et entre élèves et professionnels afin de structurer une pensée et d'en proposer une production écrite argumentée. Tous ont d'ailleurs bien identifié que c'était là l'un des enjeux majeurs de l'apprentissage de l'argumentation et de la pratique du débat. Au regard de mes observations, les jeunes développent des stratégies de communication, de négociation et de collaboration pertinentes parfois. Ainsi, par exemple lors du débat 1, Milan et Eliott négocient le sens du propos qu'ils sont en train d'élaborer (Annexe 1, p. 19), lors du débat 4, Léo et Milan ont une discussion sur leur positionnement : sont-ils d'accord ou pas d'accord avec la thèse sélectionnée ? (Annexe 1, p. 63). De plus, il y a eu peu de souci de comportements entre eux et envers les adultes qui auraient pu poser problème. Ainsi, il semblerait que les dimensions d'écoute de l'autre et d'expression de soi, se jouent ici, dans les interactions entre pairs, dans les échanges oraux qu'ils construisent afin de produire ensemble. Plus précisément pour Milan, le travail à deux est difficile parce qu'il faut être à l'écoute de l'autre et le prendre en compte. Léni trouve que ça le pousse à réfléchir. Pour Eliott c'est mieux, c'est très difficile d'avoir des idées tout seul, à deux c'est mieux, on peut s'entraider. Pour Léo et Abel c'est également plus facile à deux, même si parfois il est difficile de se mettre d'accord. De ce que nous disent les jeunes, semble ressortir une tension concernant le travail à deux : entre la contrainte que cela représente (devoir écouter, se mettre d'accord) et l'apport possible (collaborer, co-construire). Ils semblent mesurer à la fois l'effort exigé et le bénéfice possible. Nous reviendrons sur les interactions entre pairs qui favorisent potentiellement le raisonnement dans les chapitres suivants.

Finalement, le débat numérique semble transformer le rapport à l'activité scolaire, il dé-scolarise en quelques sortes l'activité. Le but du jeu est d'exprimer son opinion qui peut (et doit par la suite) reposer et se forger sur des connaissances afin d'argumenter de manière solide en faveur de cette opinion mais ne constitue pas en soi une vérité à connaître. On ne vient pas contrôler leurs connaissances, on les invite à les construire de manière plus dynamique et collaborative que dans le proprement scolaire le plus répandu. Les jeunes accueillent l'activité et acceptent de se mettre au travail, comme si l'aspect symboliquement moins scolaire, peut-être davantage ludique du débat numérique sur des QSS, permettait de se mobiliser à moindre coût affectif. Les jeunes semblent motivés par le support et les consignes qui offrent une réelle liberté d'expression : nous insistons notamment sur le fait que l'orthographe n'importe pas ici. Mais c'est surtout le fait de pouvoir se corriger qui semblent les rassurer, la plateforme les aide, sans rien demander en retour, il y a moins d'en-jeu affectif.
En outre, leur compréhension rapide des consignes pour utiliser la plateforme est un atout, ils s'y repèrent facilement et cela permet sûrement d'éviter des situations de « gel » (Boimare, 2004). Lorsque ce n'est pas le cas, comme pour Abel, c'est le binôme qui fait médiation entre l'élève concerné et l'outil numérique, ce qui créé une autre forme de coopération.

L'artefact numérique si ce n'est qu'il donne l'illusion d'être libre dans le cheminement alors qu'il cadre grandement l'avancée des tâches, permet de dégager l'enseignant d'une partie du pilotage et par là, génère un climat plus confiant. Quelque part, si l'outil numérique n'est absolument pas un objet magique en soi (pour transformer l'école et offrir la réussite à toutes et tous), il semble revêtir certaines caractéristiques du magicien, que Bucheton (2019) définit dans les postures d'étayage, car il suscite l'intérêt et parce qu'il semble offrir un espace qui n'est ni tout à fait palpable ni tout à fait invisible, un entre-deux dimensionnel entre réel et symbolique, un espace au potentiel fantasmatique, un espace là sans être là qui intrigue et allège à la fois, qui rend possible parfois, de s'y risquer sans être envahi d'angoisse liée à la rencontre de cet autre qui n'en est pas vraiment un. La dimension virtuelle permet peut-être des expériences magiques, non tout à fait explicables, en soi (dedans), sans y être (dehors). Une autre manière de définir des phénomènes sensiblement transitionnels. Cela étant dit, cela ne peut se faire que parce que les objectifs didactiques sont clairs et que les conditions d'atmosphère, de pilotage et d'étayage de la classe forment un tout qui favorise l'émergence de l'envie d'apprendre, de la confiance en l'activité et de la prise de risque à s'exprimer. La plateforme numérique, en dehors de ces conditions ne peut rien (Rinaudo, 2011).

Pour terminer ce chapitre, deux éléments de méthodologie me semblent important à relever. Premièrement, la médiation numérique permet de tracer sa propre ligne de pensée pendant les entretiens.

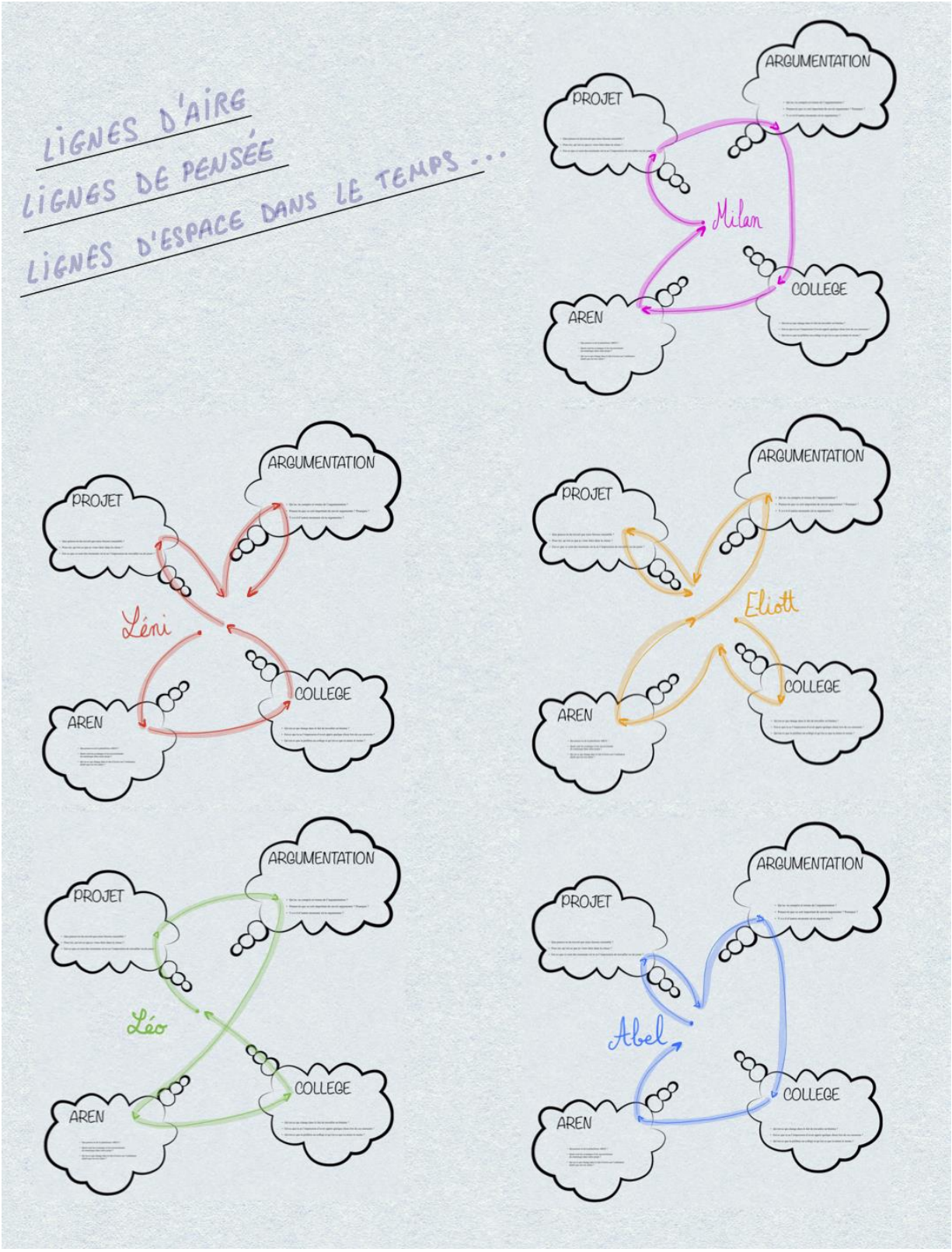


Figure 20 : Chemins de pensée pendant l'entretien A1-E1

En effet, il est possible de constater sur la figure ci-dessus que chacun a suivi son trajet propre pour répondre aux questions. Cela illustre qu'ils se sentent libres dans leur propre cheminement. Ils s'approprient l'espace des questions et s'y déplacent à leur rythme.

Deuxièmement, certaines questions entravent la pensée pour certains mais permettent à d'autres de se sublimer en mettant en mots des symboles très complexes et très puissants. Notamment lorsque je leur propose des phrases à discuter lors du débat A1-E2. D'un côté, cette partie de l'entretien met Eliott en difficulté « j'ai pas compris, c'est trop dur pour moi » (Annexe 2, p. 123) et l'empêche de se mobiliser. De l'autre côté, Milan nous dit que reconnaître qu'on ne sait pas signifie « être fort , assumer, parce que des fois c'est difficile d'assumer qu'on ne sait pas » (p. 130). De plus, « ceux qui n'ont pas peur c'est ceux qui sont confiants » et cette confiance se construit aussi dans l'expérience de situations d'apprentissage réussies ou en tous cas de situations scolaires de réussite (une bonne note à une évaluation par exemple). Cette proposition méthodologique de phrases complexes à discuter ensemble éclaire une fois de plus l'hétérogénéité des profils de la classe et met en avant la nécessite d'un fort travail de différenciation pour les enseignants spécialisés.

Les entretiens ont constitué un double espace à mon sens. D'une part, un espace pour recueillir leurs paroles, leur permettre de s'exprimer, tenter de comprendre ce qu'il se passe pour eux durant les séances, ce qui s'éprouve pour chacun, ce qui est contenant, ce qu'ils apprennent, etc. D'autre part, un espace éducatif pour les amener à réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs situations d'apprentissages, sur leurs positionnements d'élèves. Finalement, les entretiens ont constitué des activités réflexives fortes qui ont été des moments de tissage pour les jeunes et donc potentiellement des espaces transitionnels.

Synthèse

Premièrement, au regard des apprentissages, il s'agit pour eux de faire des efforts de concentration, de persévérance dans le temps pour accéder au fait de savoir de nouvelles choses. La dimension processuelle apparaît dans leurs discours bien que celle-ci soit bien souvent un obstacle dans leur rapport au savoir. Pour apprendre, il faut être aidé, se faire aider car la présence d'un autre semble primordiale. L'autre est une médiation, il explique, il transmet, il aide. La musique ou la lecture sont également considérées comme des activités de médiation vers les savoirs. De plus, l'apprentissage nécessite de se sentir motivé par l'activité, en confiance et en sécurité afin de s'engager, de s'investir. Ainsi, apprendre peut permettre de se projeter dans la vie, dans l'avenir, de créer des repères pour s'orienter dans l'environnement social et sociétal et prétendre à une vie « normale », avoir un travail, éduquer ses enfants, voter.

Deuxièmement, leurs conceptions de l'argumentation sont hétérogènes mais à elles toutes permettent de regrouper des éléments fondamentaux. Argumenter c'est avant tout exprimer une part de soi et « défendre » ses idées, les justifier pour exister dans l'espace social notamment dans les cercles professionnels, familiaux et amicaux. Argumenter repose sur ce que l'on ressent et sur ce que l'on pense, ce sont nos opinions qui elles-mêmes sont enrichies et justifiées par des connaissances, pour « donner raison ». Les opinions sont à la fois internes et externes, entre soi et l'autre, entre soi et l'environnement plus large, les jeunes indiquent ici un passage transitionnel. Argumenter peut révéler des désaccords et peut notamment permettre d'atteindre un consensus et de co-construire des connaissances.

Troisièmement, le débat numérique semble constituer une médiation à différents niveaux. D'abord, il se situe entre le travail et le jeu, c'est un travail « arrangé » qui ne semble ni trop exigeant ni pas assez et permet ainsi de se prendre au jeu de l'élève qui travaille. Ensuite, l'utilisation de l'outil est motivante, il semble plaisant de pouvoir simplement changer de support de travail, d'utiliser l'ordinateur en classe, et de transformer son rapport à l'écriture qui met souvent les jeunes en difficulté. La trace écrite est ainsi à la fois mise à distance et en même temps ne peut être perdue. De plus, l'interface numérique implique un pilotage hors affect qui semble repérant et qui évitent des sources de parasitage. Cela participe d'un environnement suffisamment stable pour participer. Enfin, l'utilisation de la plateforme numérique d'expression et de communication organise l'espace de la classe de telle manière que l'autre

est mis à distance tout en étant dans un espace proche et que l'espace de dialogue en ligne devient un intermédiaire dans les échanges.

Dans ces entretiens, les jeunes expriment une part d'eux à la fois intime, éminemment sociale et parfois même scolaire. Ils s'efforcent de mettre en mots leurs représentations et par là même, de les créer. Ils mettent des mots sur les choses et sur les idées. C'est un travail de tissage interne, lors duquel on peut supposer, qu'ils remanient leur vie originaire. En effet, d'une part, les entretiens permettent un travail réflexif, d'ordre méta-cognitif, sur ses propres représentations. Celui-ci est en grande partie inconscient mais il permet de modifier un peu les traces représentatives, de les mettre à jour, de les actualiser. D'autre part, je pense qu'en miroir à ces processus réflexifs qui permettent de faire évoluer ses représentations et son propre discours sur ses représentations, l'expérimentation de situations, en l'occurrence sociales et même scolaires, sont le lieu propice aux phénomènes transitionnels. Ce serait un travail méta-affectif, qui permet de (re)tisser des liens avec son terreau originaire et par là même de (re)définir cette origine.

Chapitre VI – Observation et ressenti de l'espace psychique de la classe (1ère année)

L'enjeu de ce chapitre est d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche : **Dans quelle mesure le dispositif agit-il comme prérequis aux apprentissages et à la mise en route de la relation didactique ?** Autrement dit, est-ce que le dispositif clinico-didactique que l'on propose aux jeunes est suffisamment contenant et sécurisant pour leur permettre de s'envisager ici et maintenant en classe, de se situer dans la proposition didactique, de les autoriser à être élèves et ainsi de se risquer à la situation d'apprentissage ? Et quelles dimensions participent de cet espace psychique sécurisé ?

Les données utilisées ici sont mes observations écrites dans le journal exploratoire de la thèse qui se compose d'un premier niveau d'analyse de la mise au travail (ou non) des élèves en sortant de séances avec eux, puis d'un second niveau d'analyse des éléments de comportements et de langage repérés sur les enregistrements vidéo des séances *a posteriori*. De plus, l'arborescence des échanges entre les participants des débats de première année permettent de voir se dessiner de premiers éléments de la pratique argumentative, lorsque les conditions sont réunies pour se mettre au travail.

Ce chapitre révèle ainsi des éléments d'atmosphère et de pilotage qui semblent constituer des prérequis essentiels à l'émergence de la situation didactique. D'abord, le Journal relate mes ressentis en sortie de séances que je me permets de considérer comme des éléments de mesure de l'atmosphère de la classe. Aussi subjectif que cela puisse être, il me semble que l'empreinte que laisse la classe sur moi pendant les séances puisse constituer un marqueur de l'état psychique de la classe. Ensuite, le Journal permet de faire émerger la construction d'un synopsis des séances qui progressivement se ritualise et semble contribuer au repérage des élèves dans les activités proposées, en séance de préparation des débats et en séances de débats. Cela révèle les gestes de pilotage des professionnels. L'ensemble de ces observations est mis en lien avec de premiers éléments d'analyse de leurs manières de se mettre en travail, un travail de la pensée, un travail de l'argumentation.

1. Atmosphère de classe : trois grandes périodes se distinguent

Dès le début de l'année, il est clair que des problèmes institutionnels au sein de l'ITEP ont un impact direct sur le travail de classe. L'un des jeunes accueillis au sein de l'UEE, Eli, semble avoir été « parachuté » ici sans que son projet de scolarisation n'ait été travaillé en équipe en amont. Cela met les professionnels de la classe externalisée, Agathe et Pedro, en difficultés. Manifestement, Eli ne semble pas à sa place en classe externalisée, l'environnement n'est pas suffisamment sécurisant pour lui et il « déborde » beaucoup par conséquent. Ce projet de scolarisation ne semble pas adapté et place le jeune dans une situation à haut risque. Le risque d'être en souffrance, de ne pas se situer ni dans les attendus scolaires ni dans le groupe social de la classe, le risque de créer une énième situation d'échec alors que le projet de la classe externalisée est bien de proposer le contraire et d'optimiser des situations de réussite scolaire et sociale. De surcroît, cela montre une non-prise en compte des professionnels et de leur implication dans le projet des jeunes accueillis au sein de l'UEE ce qui peut résonner comme un mépris de leur engagement et de leur travail et altérer grandement leur sentiment de compétence. Il me semble que c'est bien là l'élément majeur qui va détériorer les conditions de travail des professionnels et par ricochet, affecter les conditions d'accueil et d'accompagnement du potentiel émergent des élèves de la classe externalisée.

> (…) après plusieurs discussions avec Agathe (enseignante) et Pedro (éducateur), il en ressort que la situation de la classe est très instable depuis la rentrée scolaire. Il est difficile de tendre vers une ambiance de travail. Les jeunes semblent se percuter au cadre pédagogique sans réussir à l'investir. La dynamique du groupe semble être « explosive ». L'arrivée d'un jeune est particulièrement problématique, la situation scolaire lui est pour l'instant psychiquement insupportable et il ne peut que très rarement se mobiliser affectivement et cognitivement au sein de cet espace. Ils nous montrent des réactions comportementales et langagières impulsives et parfois « en boucle », une immédiateté qui l'empêche d'écouter, de s'exprimer de manière structurée, de comprendre, de penser, de raisonner. (Annexe 1, débat 1, p. 15)

Dans le Journal exploratoire je parle d'ambiance à plusieurs reprises, d'ambiance calme, studieuse, électrique et parfois aussi d'atmosphère. Les manifestations comportementales d'Eli et les ressentiments des professionnels me semblent impacter cette atmosphère de la classe. Bucheton définit l'atmosphère ainsi :

> « C'est l'éthique de la relation éducative. Sujette à des variations constantes (concentrée, ludique, tendue, endormie, etc.), l'atmosphère catalyse la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des personnes ayant des statuts différents, mais confrontés à des enjeux à gérer en commun. Elle est, en classe, l'arrière-plan dans lequel se développe ou pas le dialogue entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves entre eux. Le respect, la sécurité cognitive, affective de chacun, le principe de solidarité et le souci de la cohésion du groupe en sont des facteurs régulateurs ». (2019, p. 208).

L'atmosphère est l'un des cinq éléments majeurs du Modèle du Multi-Agenda créé par Bucheton et Soulé (2009) qui propose une architecture des préoccupations principales et invariantes en classe. Je pense que l'ambiance dont je parle s'inscrit ou participe de l'atmosphère de travail (ou non) dans la classe. Et je pense que cette ambiance traduit un état psychique de la classe, du groupe-classe. Des élèves et des professionnels. Peut-être même surtout et avant tout des professionnels. Il suffit de voir mon état à la sortie de certaines séances. L'état dans lequel je me mets en classe ou dans lequel me met la classe.

En effet, Bucheton parle bien d'arrière-plan, c'est-à-dire de pratiques de classe, de gestes et de paroles, qui sont en grande partie inconscients et qui constituent l'éthos de la classe. « Cet ethos est le liant dans lequel baignent les interactions (conversations, débats, questions, réponses, silences) et qui les colore d'une certaine tonalité (sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante ou menaçante). » (2019, p. 86). Cette atmosphère se construit en fonction des sujets présents ou non et de leur manière d'être présents.

L'atmosphère de la classe, ou en tous cas mon ressenti de l'atmosphère de la classe semble permettre de distinguer trois périodes au cours de l'année 2018-2019, qui me semblent fortement liées aux départs temporaires, partiels, ou définitifs de la classe de professionnels et de jeunes. Une première période englobe les débats 1 et 2, puis une deuxième comprend les débats 3 et 4, et enfin une troisième période regroupe les débats 5, 6 et 7.

Nous pouvons voir sur le schéma ci-dessous (*figure 21*) les participants aux séances de débat de la première année.

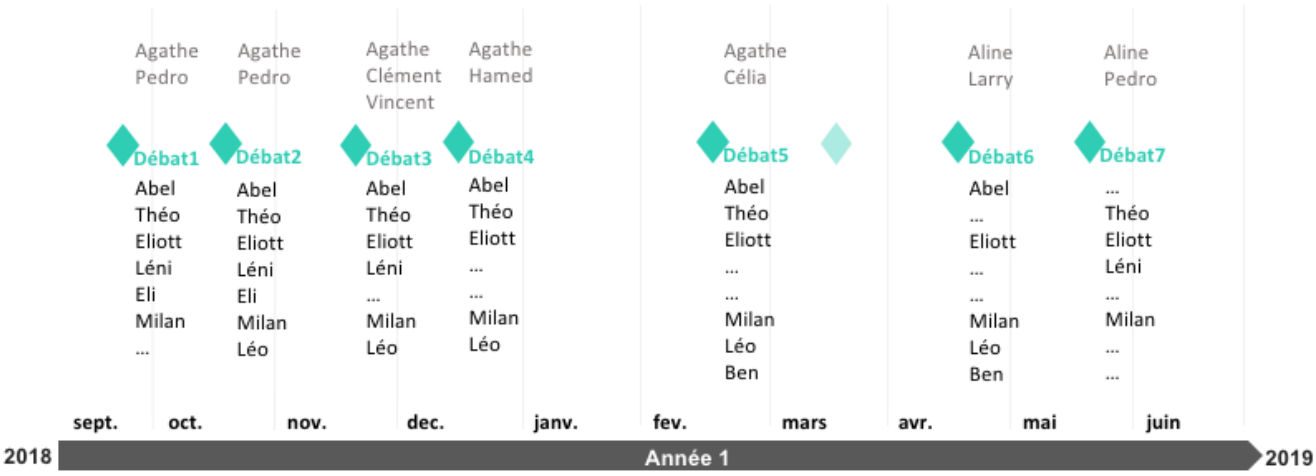


Figure 21 : Participants aux débats de 1ère année

Professionnels présents

Élèves présents

Les deux premiers débats se déroulent dans des conditions tendues mais assez stables.

Le matin du troisième débat, le 29 novembre 2018, le chef de service de l'ITEP est présent lorsque j'arrive au collège afin d'expliquer aux jeunes que Pedro travaillerait dorénavant à temps partiel dans la classe. Pedro sera présent les lundis et mardis, Larry sera présent les jeudis et vendredis (les jeunes ne viennent pas au collège les mercredis). Pedro ne sera donc plus présent pour les séances de débat qui sont organisées les jeudis matin, sauf pour le dernier débat de l'année qui a dû être décalé à un mardi. Et Larry est donc présent. Ce même jour du troisième débat, Eli est raccompagné à l'ITEP après quelques minutes en classe car il ne parvient pas être là, dans le groupe classe. Larry le raccompagne et ne reviendra qu'en fin de débat. Deux professeurs stagiaires sont présents ce jour-ci, et ce, depuis mardi donc ils ont préparé la séance avec nous et se repèrent dans les attendus du débat. La décision sera prise quelques jours plus tard qu'Eli ne reviendrait plus en classe externalisée suite à une situation très violente dont il était à l'origine, au cours d'une sortie avec le groupe de la classe externalisée (Annexe 1, p. 56). Il sera même exclu de l'ITEP pendant plusieurs jours. Agathe, elle, sera mise en arrêt maladie pendant une semaine.

Le jour du quatrième débat, Larry est absent car il est malade et Hamed le remplace pour la journée, celui-ci connaît un peu les jeunes car il fait de nombreux remplacements au sein de l'ITEP mais ne connaît ni le fonctionnement de la classe externalisée ni le projet que nous menons ensemble. Cela n'aide pas à remobiliser les jeunes vers le travail argumentatif lorsqu'ils en ont besoin. Léni est également absent car il a été exclu de l'ITEP pour quelques jours suite à une incartade violente avec un jeune habitant en face du collège.

Lors du cinquième débat, Larry est à nouveau absent, Célia, éducatrice de l'ITEP, arrivera avec Théo en milieu de débat et restera avec nous au sein de la classe pour la séance. Elle restera aux côtés de Milan et Ben (puis Ben tout seul lorsque Milan part en inclusion). Ceux-ci seront les seuls ce jour-ci à ne pas poster d'insultes sur la plateforme de débat, cette présence adulte, même si Célia n'arrive qu'au bout de vingt minutes de débat, a pu jouer une fonction de remobilisation forte pour ne pas se laisser entraîner par les bavardages de leurs camarades, surtout en deuxième partie de séance, lorsque la fatigue peut prendre le dessus. Léni est en classe ordinaire ce jour-ci. Ben est un nouvel élève, arrivé depuis quelques jours au sein de la classe.

Le sixième débat est reporté à plusieurs reprises car Agathe est en arrêt maladie, qui se prolonge et finira par être définitif. C'est Aline qui prend le relai au sein de la classe externalisée pour terminer l'année scolaire et avec qui nous organisons tant bien que mal les dernières séances de débat et les journées d'entretiens.

Cela fait énormément de changements qui ne sont pas propices à tisser un espace stable et souple, porté par des professionnels qui se connaissent, se font confiance et savent à la fois communiquer et se passer le relai. La conséquence première, à mon sens, est la répercussion sur la possible mise en route du travail de pensée pour les jeunes. Malheureusement, la gestion des établissements et services sociaux et médico-sociaux génère de plus en plus de turn-over et participe ainsi à un délitement du tissu psychique institutionnel. Il s'agit alors de montrer le lien entre atmosphère et mise en travail argumentatif de la part des jeunes.
Les sous-parties suivantes exposent pour chacune des trois périodes de l'année les éléments saillants qui ont participé de l'atmosphère de la classe d'une part et le type de débat qui en résulte d'autre part. On voit ainsi que les jeunes se prennent plus ou moins au jeu du travail argumentatif.

1.1. Première période (séances 1 à 4)

1.1.1. Éléments d'atmosphère des débats 1 et 2

D'abord, il me semble que les quatre premières séances (prépa 1, débat 1, prépa 2, débat 2), ayant lieu au cours des mois de septembre et octobre 2018, reflètent une ambiance tendue mais studieuse qui montre une forte mobilisation de la part des jeunes malgré les tensions institutionnelles qui se répercutent sur eux.

> Séance 1
> Il est palpable que **l'ambiance de classe est assez « électrique » mais les jeunes sont à l'écoute, se mettent au travail** sans trop montrer de signes de gêne et se mobilisent tout au long de la séance. Cependant leur attention, à chacun, se déporte à de très nombreuses reprises sur autre chose. Je me rendrais compte plus tard que chaque aspect du sujet a été abordé, ils n'ont rien oublié, à eux tous ils reconstruisent l'entièreté du sujet (Annexe 1, prépa 1, pp. 6-7).

> Séance 2
> Agathe m'a confié en fin de séance qu'ils s'étaient **investis au maximum de leurs capacités** sur ce moment. Concentration assez difficile, niveau sonore assez élevé, beaucoup de discussions totalement en dehors du débat. Mais de sérieux moments d'attention et de mise en travail. (Annexe 1, débat 1, pp. 15-16).

> Séance 3
> **L'atmosphère « calme »** de la classe semble à la fois permettre une ambiance de travail sereine et à la fois illustrer une mobilisation psychique difficile (Annexe 1, prépa 2, p. 29).

> Séance 4
> [Débat] 24 minutes de travail extraordinaire, de gros efforts de concentration, une **ambiance sereine**, un calme sonore impressionnant. Il me semble que les positions des adultes dans l'espace puissent jouer un rôle prépondérant. Nous ne sommes que deux à être debout, se déplaçant lentement comme pour ne pas impacter le « tissu » classe. Cela permet d'avoir un regard particulier, d'anticiper les petits instants qui pourraient ouvrir des brèches de sortie temporaire ou définitive de l'activité. Cela permet d'éviter l'urgence, l'immédiateté, nos corps et nos échanges avec les jeunes semblent rythmer le travail de réflexion (ce n'est bien sûr qu'un ressenti, mais je trouve les images très parlantes). (Annexe 1, débat 2, pp. 31-32).

Après coup et au regard des travaux de Blanchard-Laville et de Bucheton présentés au chapitre II, je pense que ce n'est pas uniquement un ressenti mais qu'en effet, les déplacements et les paroles des professionnels constituent le premier filet de sécurisation des élèves. Ces gestes sont nécessaires à la co-construction entre élèves et professionnels d'un espace psychique de la classe propice à la mise en travail. Ce sont des prérequis au travail de pensée et à la situation d'apprentissage. L'atmosphère semble refléter avant tout ces gestes professionnels opérés de manière plus ou moins consciente, qui tapissent l'espace classe, calfeutrent je dirais même comme pour créer un environnement confortable et où l'on ne pourrait pas se faire mal si l'on tombait. Si l'air circulant dans la classe était palpable, il serait à la fois épais et moelleux pour accueillir, contenir et pouvoir s'y frotter sans risque, en douceur.

Le passage de relai entre les professionnels est l'un des éléments les plus saillants qui tissent les fils de l'enveloppe-classe. Il est possible d'observer des éléments de posture qui fabriquent le tissu-classe comme l'entente explicite entre les professionnels (« je fais ça et tu fais ça, d'accord ? » devant les jeunes pris à témoin) et le passage de relai entre eux (« maintenant c'est Capucine qui vous présente la suite »).

Ensuite, la minimisation des déplacements dans la classe ou en tous cas en prenant soin de ne pas être intrusif ou imprévisible, de ne pas remuer, de ne pas faire une trop grosse vague en se déplaçant dans le bain-classe, le mouvement doit servir l'idée sans entraver l'élaboration de la pensée se faisant : je viens répondre à ta demande, je te montre car tu sembles avoir perdu de vue l'élément cherché sur l'écran, etc… il y a une fonction aux gestes, une fonction explicite et jamais superflue, pour ne pas parasiter.

Dans ce même mouvement subtil, les professionnels semblent plus ou moins intervenir en fonction de l'état psychique de la classe.

> Je pense qu'Agathe est plus intervenue que d'ordinaire car elle savait que ce ne serait peut-être pas évident pour les jeunes aujourd'hui, cela a permis, je pense, de rassembler souvent, d'étayer psychiquement, de sécuriser la situation pour que les jeunes restent mobilisés. (Annexe 1, prépa 3, p. 45).

Cependant, il y a des événements qui font irruption dans l'espace psychique de la classe, imprévus, et générant immédiatement une brèche, une petite déchirure du tissu, par laquelle s'échapper.

> 00:48:00 : Quelqu'un entre dans la classe. Les jeunes se lèvent, Eli (élève) dit « il est 11h je dois y aller », l'ambiance change du tout au tout. Pedro (éducateur) explique qu'un adulte est entré dans la classe mais que ce n'est pas grave, on se remet au travail. Les minutes qui suivent sont plus compliquées. (Annexe 1, débat 2, p. 34).
>
> 00:16:03 : Je reprends Milan [dans sa lecture]. Cela arrête tout, [j'ai l'impression qu'il me signifie] si tu me reprends j'arrête tout. Il est bloqué. Eliott dit alors : « Capucine, elle tue les enfants ». (Annexe 1, débat 3, p. 50).

À cet égard, les arrivées et les départs, des jeunes et des professionnels, se dévoilent ici comme un paradoxe de la classe externalisée et des temps d'inclusion en classe ordinaire dont le rythme est personnalisé pour chaque élève. Le fait est que cela créé de nombreux allers et venues dans l'espace classe ce qui parfois, déstabilisent le travail en cours. Cependant, cela semble permettre également des respirations en transformant la constitution du groupe-classe au fil du temps de la journée.

Ils ont besoin d'être remobilisés très fréquemment, comme si leurs pensées ne demandaient qu'une chose, pouvoir s'échapper. Cela introduit alors les dimensions du pilotage et du tissage qui se construiront progressivement. C'est-à-dire que les gestes de pilotage et de tissage des professionnels de la classe sont suffisamment contenant pour se repérer dans l'activité d'une part et pour créer une médiation entre les jeunes et les éléments de savoir d'autre part.

Leurs comportements sont une illustration de ce qu'il se passe psychiquement pour eux, c'est ce qu'ils donnent à voir de leur vie psychique. L'hyper-réactivité montrerait également une grande activité psychique mais celle-ci serait très peu structurée, ce qui entraverait la mobilisation cognitive. L'ambiance « calme » serait-elle le miroir d'un état psychique un peu « à plat » ? Ou un apaisement psychique qui permettrait de mieux se concentrer et de se mobiliser cognitivement ?

Lors des débats 1 et 2, entre septembre et octobre, les conditions sont donc complexes comme des conditions d'ITEP "ordinaires", c'est-à-dire, il me semble, que l'espace de la classe est un fil sur lequel les professionnels et les jeunes se meuvent avec plus ou moins d'équilibre. Tout l'enjeu de la classe est d'étendre ce fil, de le rendre plus épais au fil du temps, de l'élargir, de

jouer avec sa plasticité pour que tout à la fois l'espace psychique soit de plus en plus souple et que l'environnement d'apprentissage potentiel soit de plus en plus stable. Lors de cette période, les jeunes sont au travail et cela se voit dans leur manière de se mettre en travail de pensée. Un élément d'éclairage intéressant me semble être l'arborescence des échanges entre les élèves lors du débat pour donner à voir le type de débat dans lequel s'engagent alors les élèves.

1.1.2. Arborescence des débats 1 et 2

Voici une représentation graphique des deux premiers débats sur la plateforme AREN ainsi que quelques éléments d'information sur les débats.

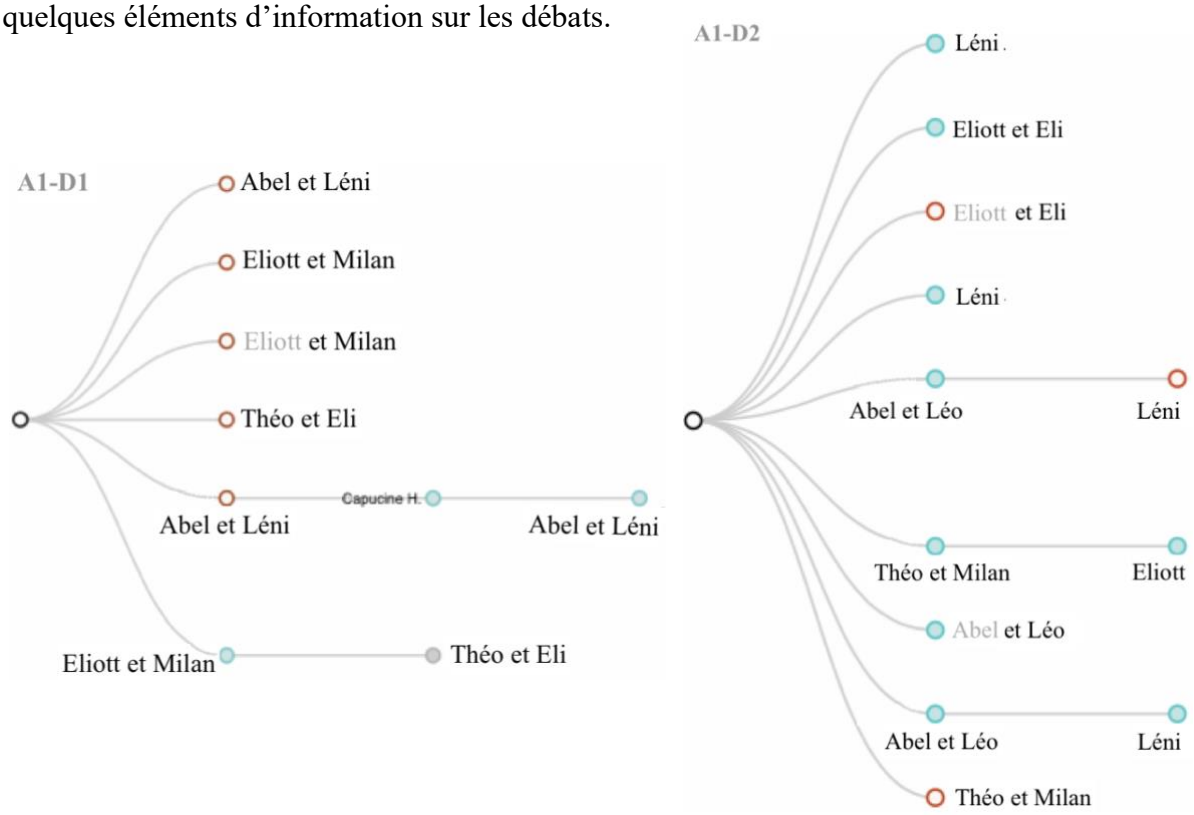


Figure 22 : Arborescence des débats 1 et 2 de première année

Il s'agit de montrer à voir l'arborescence des échanges entre les participants du débat. Le point de départ du graphique est toujours une sélection du texte, co-construit en amont de la séance de débat avec les élèves, qui sert de support au débat. Ce qui apparaît en bleu signifie un accord et en rouge un désaccord. Lorsque les prénoms des élèves faisant partie d'un binôme apparaissent en gris, cela signifie que l'élève concerné n'a pas participé à l'élaboration de la production argumentative.

Lorsqu'une branche se créé à partir d'une première intervention postée sur la plateforme, cela signifie que les élèves ont sélectionné non plus une partie du texte mais une argumentation rédigée par des pairs, à laquelle ils viennent donc réagir. C'est le premier élément qui me semble intéressant ici. Les élèves y sont frileux mais se risquent parfois à se positionner vis-à-vis d'un argument proposé par un pair en classe. Je parle de risque parce que je pense que cela les engage socialement bien davantage que de répondre au texte qui bien qu'il soit symboliquement autre que soi n'est pas un autre sujet et encore moins un autre sujet-élève. C'est la rencontre et la confrontation avec le même que soi qui est susceptible de renvoyer des paroles et des gestes qui affectent le sujet concerné. Ce qui m'est proche me concerne et me questionne, me met en doute, me déstabilise. Il faut alors faire face à l'incertitude et cela est particulièrement difficile pour ces jeunes. Par conséquent, je pense que lorsqu'ils s'y risquent ils montrent dès lors un mouvement vers l'autre, un mouvement entre l'autre et soi, qui est ici potentiellement facilité par le débat numérique. En effet, le dialogue par écrans interposés dans la même classe re-travaille les concepts de lointain et proche à la fois, où je peux te toucher (par les mots) sans te toucher (par le corps, les regards par exemple, ou le ton de la voix), ou je peux me confronter à toi tout en restant à distance en quelque sorte. Cela créé une distanciation spatiale entre les participants, cela matérialise l'espace intermédiaire entre les élèves qui débattent entre eux.

De plus, une distanciation temporelle est également facilitée par le temps de réflexion que rend possible la pratique du débat écrit sur la plateforme qui n'existe pas ou peu dans un débat oral. Cette modalité semi-synchrone matérialise le dépliage du temps, l'organisation des tâches à effectuer sur la plateforme impose de prendre ce temps nécessaire à la pensée et entraîne de fait une distanciation de l'immédiat. Le différé pulsionnel devient davantage palpable. À cet égard, ce qui me semble le plus important dans cette pratique est le fait que les jeunes n'ont pas à gérer cet éprouvé du temps qui pourrait les réduire à néant et les empêcher de penser, d'être là, de travailler, d'exister dans ce contexte. Mais la plateforme prend en charge ce qu'ils ne peuvent supporter pour l'instant. Ils font ici l'expérience réussie d'échanges avec d'autres, des semblables, des pairs, sans que la menace du conflit ne soit trop forte et donc à moindre risque d'explosion relationnelle et affective qui ne laisserait qu'une trace négative. Ils intériorisent ici des traces positives d'expériences relationnelles et de communication suffisamment bonnes.
Le deuxième élément qui me semble important de relever sont les échappées des élèves. En effet, il leur est demandé de travailler à deux, en binôme, cependant l'un des membres du binôme s'échappe parfois pour aller faire autre chose, en restant assis ou en partant

complètement, physiquement, s'échappant ainsi complètement de l'espace de travail. Par exemple, lors du débat A1-D1, le premier débat de la première année, le schéma d'arborescence représente les binômes. Ainsi, Léni et Abel travaillent ensemble, Eliott et Milan aussi, et Eli et Théo également. Lorsqu'il n'y a plus qu'un prénom sur deux qui apparaît, cela signifie que l'élève dont le prénom n'apparaît plus est parti (en inclusion). Lorsque le prénom est grisé, cela signifie que l'élève est toujours dans la classe mais qu'il s'est échappé. Dans ce même débat A1-D1, sur l'ensemble des interventions, soit 9 en tout, il y a une échappée de Eliott. En effet le troisième post apparaissant en leur nom n'est écrit et pensé que par Milan, Eliott est parti faire un tour aux toilettes et n'est pas revenu avant un long moment, laissant Milan seul. Celui-ci semble d'ailleurs ravi de la situation sur la vidéo et s'empresse avec d'autant plus d'allant pour produire son argumentation. Cela arrive également une fois pour Eliott dans le deuxième débat A1-D2, ainsi que pour Abel, qui est là sans être là, ils se promène, il revient, il regarde dans le vide, il observe ce qu'il se passe dans la classe, mais il ne participe plus au travail. Ces échappées indiquent à mon sens un trop plein ou un empêchement, les jeunes s'absentent dans ces cas-là. Cela arrive peu dans ces deux premiers débats. En effet, 87,5% des interventions postées par un binôme résulte effectivement d'un travail fait au moins en partie à deux lors du débat 1. De même, ces interventions représentent 71,4% lors du débat 2.

Nom du débat	A1-D1	A1-D2
Titre	*L'école ou les armes*	*Le réchauffement climatique*
QSS/QSV	QSV	QSS
Nbre productions	8 (plus une de la chercheuse)	12
Dont bavardages	0	0
Prod faites seul au sein d'un binôme	1	2
Prod faites à deux en binôme	7	5
% prod à deux	87,5% de 8 interventions	71,43% de 7 interventions
Nbre rép à autrui	2	3
% rép à autrui	25% de 8 interventions	25% de 12 interventions

Figure 23 : Tableau de données quantitatives sur les débats 1 et 2 de première année

1.2. Deuxième période (séances 5 à 10)

1.2.1. Éléments d'atmosphère des débats 3 et 4

Ensuite, entre le mois de novembre et le mois de février (séances jalonnant les débats 3, 4 et 5), l'ambiance de classe semble davantage tendue, parfois électrique, générant à plusieurs reprises cette sensation d'être « sur le fil ».

Il me semble que je tente, dans le Journal exploratoire, de tisser du sens avec d'autres éléments relevant davantage de l'usure professionnelle due à un manque d'écoute et d'accompagnement des professionnels de la classe externalisée. En d'autres termes, je suis fortement affectée par l'état des professionnels et cela devient un point d'attention particulière. En effet, les professionnels sont en prise avec des problèmes institutionnels ce qui semble générer de manière inévitable des sentiments de déconsidération voire de mépris de leur travail et de leur engagement au quotidien. La baisse du sentiment d'être écouté et pris en compte par la hiérarchie génère chez les professionnels un délitement du lien institutionnel de confiance qui constitue l'un des éléments primordiaux d'une expérience d'enseignement constructive (Barry, 2015). Cela va générer de nombreux changements, notamment du départ successif des deux professionnels de la classe externalisée et donc de l'arrivée de nouveaux professionnels en cours d'année, probablement un peu pris de court. Cela ne veut pas dire qu'il y a des conséquences directes sur le travail scolaire des élèves, à première vue, mais cela reflète des conditions de classe qui sont de moins en moins stables dans le temps, moins prévisibles pour les jeunes et donc potentiellement moins sécurisantes. Ce qui est plus certain, c'est que l'atmosphère de plus en plus imprévisible insécurise les adultes de la classe, moi y compris, et cela a un effet sur nos gestes et nos paroles donc sur notre manière de prendre soin (ou moins) de l'espace psychique de la classe. L'atmosphère doit « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » (Bucheton, 2019, p.82). Or, les affects en jeu dans la classe, souvent exacerbés pour les jeunes d'ITEP, se répercutent sur les professionnels qui les accompagnent dès lors que ceux-ci ne sont pas eux-mêmes accompagnés, soutenus, contenus, et accueillis dans des espaces sécurisants pour métaboliser leurs propres affects (Blanchard-Laville, 2001 ; Goulet, 2015 ; Barry, 2015 ; Canat, 2007 ; Canat-Faure & Huet, 2022).

Séance 5
Une **ambiance électrique** est palpable **mais la participation de chacun est bonne**. Il est visible que la mobilisation psychique et cognitive semble difficile. Certaines phrases, notamment de Milan ou Eliott, se délitent au fur et à mesure et le sens des mots finit par se perdre, les idées sont là mais les mots se mélangent et la transmission structurée est trop compliquée. (Annexe 1, prépa 3, p.38)

Séance 6
Période très difficile au sein de la classe. Lorsque j'arrive pour installer, le chef de service de l'ITEP est présent, sur demande d'Agathe, afin d'expliquer aux jeunes qu'une décision institutionnelle avait été prise et que dorénavant Pedro ne serait là que les lundis et mardis et que Larry prendrait le relai les jeudis et vendredis. C'est un gros changement. Et je ne sais pas de quelle manière cela a été expliqué. Ce qui est sûr c'est que le jeunes savent que c'était très compliqué pour Pedro ces derniers temps, qu'il y avait également des complications pour communiquer au sein de l'institution depuis la rentrée. Il est fort probable que les jeunes à un moment ou à un autre, consciemment ou inconsciemment, se sentent responsables du départ de Pedro. Eli ne restera que quelques minutes en classe avant d'être raccompagné à l'ITEP par Larry. [J'ai le] sentiment d'avoir été « sur le fil » en permanence, sentiment d'imprévisibilité, comme si tout pouvait exploser à chaque instant. (Annexe 1, débat 3, p.46)

Le changement de rythme de Pedro à la fin du mois de novembre est un premier élément potentiellement très déstabilisant pour les jeunes. Bien que cela puisse être expliqué et que les adolescents puissent entendre sur le plan rationnel que Pedro ait ce besoin à ce moment-là, son départ indique tout de même un inconfort, un épuisement, une impossibilité à être là qui ne peut pas ne pas laisser de trace auprès du groupe classe. Cela reflète un malaise dans l'institution et les jeunes, me semblent-ils, sont toujours en première ligne des conséquences du malaise, car celui-ci génère de l'insécurité. Le malaise laisse supposer que l'inconditionnalité de l'accueil et de l'accompagnement des professionnels a finalement des limites.

En parallèle, le lendemain, Eli sera exclu de l'ITEP temporairement.

Séance 7
[Agathe revient d'un arrêt maladie d'une semaine] En effet, vendredi dernier, le lendemain du dernier débat en classe lors duquel Eli avait été ramené à l'ITEP après 5mn de séance, la classe est allée à la piscine comme tous les vendredis matin. Sur le chemin du retour, en voiture (Agathe, Larry et 4 jeunes), les jeunes se disputent, des coups sont échangés, Eli finit par sortir de la voiture et partir. Agathe décide de ne rien faire, courir après lui serait peine perdue et envenimerait peut-être même la situation l'encourageant à courir plus vite et plus loin. Ils sont

> arrêtés au feu rouge à ce moment-là. Eli revient quelques secondes après avec un poteau en fer trouvé l'on ne sait où et arrive en trombe pour frapper sur la voiture avec. Arrêté par Larry, ramené à l'ITEP sain et sauf, ainsi que ses camarades. Eli sera exclu de l'ITEP jusqu'à nouvel ordre. [Lors de l'installation en classe] L'ambiance est calme et possiblement studieuse (Annexe 1, pp. 56-58)

De la même manière, cet événement me semble potentiellement insécurisant car il vient signifier que l'on peut être exclu de la classe externalisée, ce qui constitue une potentielle menace. Peut-être que cette décision peut parfois devenir inévitable, cependant, dans ce cas-là, au vu des informations données par l'enseignante et l'éducateur, il aurait été tout à fait possible d'éviter d'en arriver là car le jeune ne semblait simplement pas prêt pour ce type de scolarisation. C'est un échec pour tout le monde, avant tout pour le jeune que l'on n'a pas su protéger et avec qui il va falloir reconstruire d'autant plus par la suite des espaces sécurisants. De plus, je pense qu'il ne faut pas minimiser à quel point cela brise la confiance des professionnels envers l'institution.

> Séance 8
> Après une semaine off, le retour au collège est compliqué. C'est à prendre en compte sur la qualité de ces deux dernières séances (7 & 8). Eli ne reviendra plus en classe externalisée. Cela change la dynamique du groupe. Ce jour-ci, Léni est également absent. Suite à une incartade avec un jeune habitant la cité faisant face au collège, (…) ce qui s'est fini en bagarre. Hamed, éducateur, remplace Larry qui est malade pour la journée. J'ai le temps de lui expliquer en quelques mots notre projet et le déroulé « habituel » des séances. Il dira à plusieurs reprises être fatigué et un peu ailleurs. Abel se retirera assez rapidement du débat et restera tout le reste de la séance les bras croisés sur sa table. Vers la fin, il reviendra vers nous mais surtout pour distraire ses camarades en attirant l'attention, se baladant dans la classe, essayant d'extraire les autres de leur travail. (Annexe 1, débat 4, p. 61)

Aucun lien direct ne sera établi ici bien sûr, mais les séances se succèdent et en arrière-plan, les conditions qui permettraient le travail ne sont pas réunies. Je suppose une insécurité relationnelle, spatiale, verbale. Le tissu sécure s'effilochent et les jeunes avec.

Lors des débats 3 et 4, durant les mois de novembre et décembre, l'ambiance se délite donc progressivement, et cela a un impact sur les jeunes qui se défendent en conséquence, notamment par des échappées : ils esquivent le travail en binôme, vont aux toilettes ou dans le couloir pendant de nombreuses minutes, se mettent à faire complètement autre chose que ce qui leur est proposé et parfois, ne peuvent pas du tout se remobiliser. De plus, l'enseignante semble emprunter les mêmes attitudes et sature plus vite. Il me semble qu'en l'absence de Pedro, c'est

avec moi que le passage de relai se fait, entre Agathe et moi. Stagiaires et remplaçants sont là mais ne se repèrent pas bien dans les attendus, les objectifs, et le fonctionnement de la classe externalisée. Je deviens de fait le binôme d'Agathe. Je pense que cela alimente une part narcissique chez moi qui contribue au fait que je ne puisse me défaire de cette double-posture et que je m'y engage même davantage. L'occasion m'est offerte de prendre une place d'éducatrice plus entière et je la prends. Cependant, cela a un impact fort sur ma lecture de la situation de la classe. Je sors des séances survoltées, hyper-concernée, hyper-vigilante, hyper-réactive et je pense que cela court-circuite pendant une période le temps de la réflexion et de la recherche. Je pense aux séances et à leur organisation avant tout, à la fonction de repère que peut jouer le dispositif en cette période de forts changements, et je m'éloigne pour un temps de mes préoccupations de chercheuse telles que, par exemple, prendre le temps formel d'expliquer aux nouveaux professionnels de la classe la nature et les visées du projet de recherche et de leur permettre de se sentir concernés et de s'y investir.

De la même manière que pour les premiers débats, il me semble intéressant de mettre en lien ces éléments d'atmosphère et ceux de l'arborescence des échanges qui se construisent entre les élèves au cours des débats.

1.2.2. Arborescence des débats 3 et 4

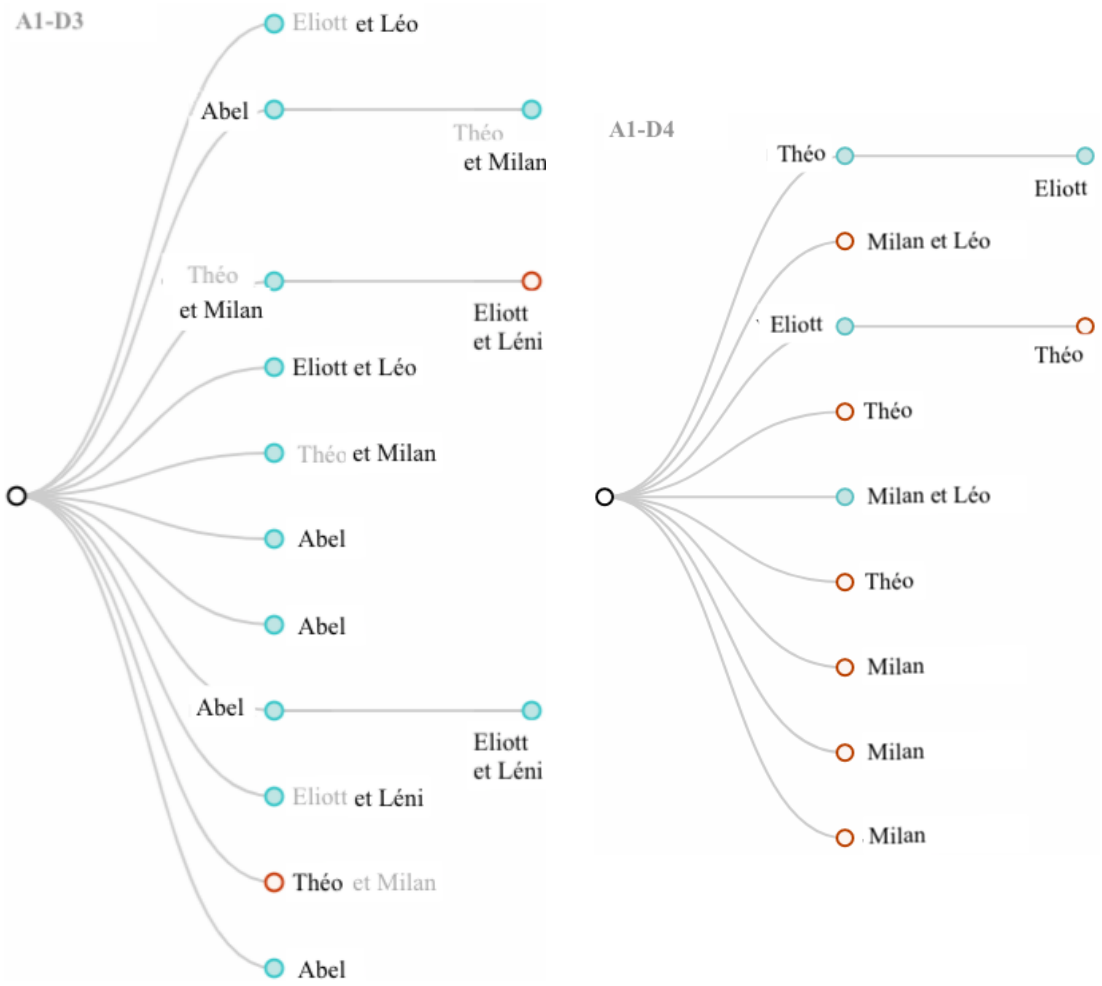


Figure 24 : Arborescence des débats 3 et 4 de première année

Il y a de nombreuses échappées lors du débat 3 puis davantage d'élèves seuls face à l'écran lors du débat 4. Un petit peu moins de réponses à autrui également, même si cela reste assez fin.

Lors du troisième débat A1-D3, Eliott est en binôme avec Léo, jusqu'à ce que celui-ci parte en inclusion en milieu de séance et que Léni qui revient d'inclusion vienne prendre sa place auprès d'Eliott. Celui-ci s'échappe à deux reprises, une fois lorsqu'il est avec Léo et une fois lorsqu'il est avec Léni. Théo et Milan sont placés ensemble pour travailler mais cela leur sera impossible, une dispute éclate au bout de quelques minutes et Théo passera un long moment de la séance dans la pièce d'à côté, puis il reviendra et Milan partira alors, énervé, ils ne produiront rien ensemble. Enfin, Abel travaille seul avec un professionnel stagiaire de mathématiques, en stage d'observation dans la classe pour quelques jours.

Lors du débat A1-D4, Abel est en binôme avec Théo, mais au bout de quatre minutes il s'en va s'asseoir à sa table et met sa tête dans ses bras croisés. Malgré des tentatives d'Agathe pour le remobiliser, il ne reviendra pas avec nous et Théo participera donc seul au débat. Eliott est seul avec Hamza, éducateur remplaçant, qui s'adapte comme il peut au contexte. Je lui donne quelques explications sur le projet et la séance de débat mais il lui est difficile d'accompagner Eliott dans l'élaboration de sa pensée tout de même. Le professionnel dira lui-même être très fatigué et pas très disponible. Milan et Léo travaillent ensemble pendant vingt-trois minutes et postent deux interventions argumentées, puis Léo doit partir en inclusion et Milan continue seul pendant les vingt autres minutes de séances.

Nom débat	A1-D3	A1-D4
Titre	*Acteurs d'aujourd'hui et de demain*	*Des arguments face au nucléaire*
QSS/QSV	QSS	QSS
Nbre productions	14	11
Dont bavardages	0	0
Prod faites seul au sein d'un binôme	6	0
Prod faites à deux en binôme	3	2
% prod à deux	33,33% de 9 interventions	100% de 2 interventions
Nbre rép à autrui	3	2
% rép à autrui	21,42% de 14 interventions	18,18% de 11 interventions

Figure 25 : Tableau de données quantitatives sur les débats 3 et 4 de première année

1.2.3. Éléments d'atmosphère du débat 5

En outre et au-delà de ce qu'il se passe au sein de l'ITEP, les jeunes (et donc les professionnels) semblent fortement affectés par le mouvement des gilets jaunes, par les grèves des services publics et donc par la situation sociale plus générale. Sur le coup, je me suis rendu compte qu'ils avaient besoin d'en parler, qu'ils avaient envie de dire ce qu'ils en pensaient, ou de dire ce qu'ils en entendaient, à la maison, au collège ou à l'ITEP. Mais je n'avais pas pris conscience qu'ils se sentaient si concernés. En effet, le sujet revient très fréquemment dans la bouche des jeunes, notamment pendant les séances de préparation des débats (Annexe 1, séance « prépa

3 », p. 40, p. 44 ; séance « prépa 4 », p. 58, p. 59). Puis lorsque je leur demande s'il y a des sujets sur lesquels ils souhaiteraient débattre après Noël pour la deuxième partie de l'année scolaire, Théo propose d'orienter le prochain débat sur le mouvement des gilets jaunes (Annexe 1, séance « prépa 4 », p.60 et séance « débat 4 », p. 65). Il y a très régulièrement un lien de fait avec le mouvement social, parfois sans qu'il y ait de lien réel d'ailleurs, mais ils montrent qu'ils sont habités par le sujet. (ex : Eliott cri gilets jaunes ! au milieu de nulle part) (Annexe 1, p. 40).

Agathe est en arrêt maladie pendant une semaine suite à une incartade avec un jeune, à son retour on organise le débat sur les gilets jaunes, sur demande des jeunes.
L'enjeu de ce débat est d'apporter des éléments éclairants sur les revendications du mouvement. L'objectif dans ma tête était, d'une part, de répondre à leur demande explicite de travailler sur ce sujet et, d'autre part, d'apaiser les esprits en partant du principe qu'en étant mieux informés et en comprenant certains enjeux, cela les envahirait moins au quotidien. Le cinquième débat de l'année ne s'est pas du tout passé comme je l'imaginais.

> Séance 10
> À mon arrivée, Agathe est en train d'expliquer aux jeunes qu'elle est très en colère car de l'argent lui a été volé dans la classe entre lundi et mardi et que si l'argent ne refait pas surface elle est en droit de porter plainte. L'ambiance est tendue, tout le monde semble savoir qui a volé, personne ne se dénonce, la journée débute lourdement. Agathe avait demandé au chef de service de L'ITEP de pouvoir être présent ce matin afin de ne pas être seule pour gérer la situation et recadrer de manière plus globale et non seulement interne à la classe, mais il lui a dit qu'il ne pourrait venir que la semaine suivante… J'apprendrais également qu'un membre de la famille très proche d'Agathe subit une lourde opération chirurgicale aujourd'hui. Agathe ne peut être tout à fait disponible et passera de nombreux moments sur son téléphone durant la séance.(Annexe 1, débat 5, p. 70)
>
> Séance assez lourde à gérer au vu des éléments de contexte précédemment exposés. De plus, je pense que la thématique de débat n'était pas assez préparée. Je leur avais demandé avant Noël s'il y avait des sujets qui leur tenaient à cœur afin d'en faire des sujets de débat que nous pourrions utiliser lors de nos séances. Deux propositions avaient été faite : la nouvelle ligue de football qui semble créer de la concurrence non justifiée et enfoncer toujours plus ce sport dans des enjeux avant tout financiers, et le mouvement social des gilets jaunes, notamment au regard des violences engendrées.
>
> Mardi, en séance de préparation, j'ai tout juste commencé à réaliser que ce sujet bouillant se constituait d'enjeux bien plus profonds que ce pourquoi je m'étais préparée. Je n'avais pas mesuré que c'était la question de la violence qui animait, qui les intriguait et bien sûr qui remuait en eux des souvenirs, des émotions, des

> situations affectives chargées. Je pense que j'ai essayé de me persuader que l'on pourrait « contourner » un peu cette problématique en se concentrant sur les motivations des manifestants, en apportant des éléments d'éclairage sur le fond des revendications, en amenant une réflexion sur les perspectives politiques en jeu au niveaux national, européen et international. Mais le contournement a été un mécanisme de défense bien mal mesuré et qui n'a absolument pas leurré les jeunes. Par conséquent, entre mon manque de préparation, mon déni de leurs attentes et les affects en jeu pour chacun au regard du thème abordé, sans oublier les conditions de la journée loin d'être sereines, ce fut un cocktail explosif (Annexe 1, débat 5, p. 71)

Cette séance montre au-delà d'une certaine naïveté apparente, un probable déni des difficultés qui s'imposaient à moi : je n'ai alors pas saisi à quel point le sujet était chargé affectivement et qu'il ne suffisait pas de le travailler sur le plan intellectuel pour apaiser les tensions. C'est comme si d'un coup toutes mes recherches et mes tentatives de compréhension de certains aspects du fonctionnement psychique limite s'étaient évaporées. Après coup, cet événement me semble intéressant pour montrer à quel point le déni (des professionnels et chercheurs) des enjeux affectifs pour ces jeunes dans la salle de classe peut être le déclencheur le plus fort des manifestations comportementales troublantes et des évitements de la pensée. J'étais trop « prise » pour me rendre compte que le débat n'était pas assez préparé et que le sujet était bien trop « vif ». Dans l'ambiance du moment et comme je le dis sur le coup dans le Journal, ce fut un *cocktail explosif*.

1.2.4. Arborescence du débat 5

La restitution du débat sur la plateforme est très claire : la pensée était parasitée et les conditions pédagogiques et didactiques ce jour-ci n'ont que très peu permis de se remobiliser. Il y a eu énormément de « bavardages », c'est-à-dire de productions écrites qui n'ont rien à voir avec le sujet du débat, et notamment de nombreuses insultes. Lorsque le filet de sécurité ne tient plus, il devient très difficile de faire travailler l'appareil à penser.

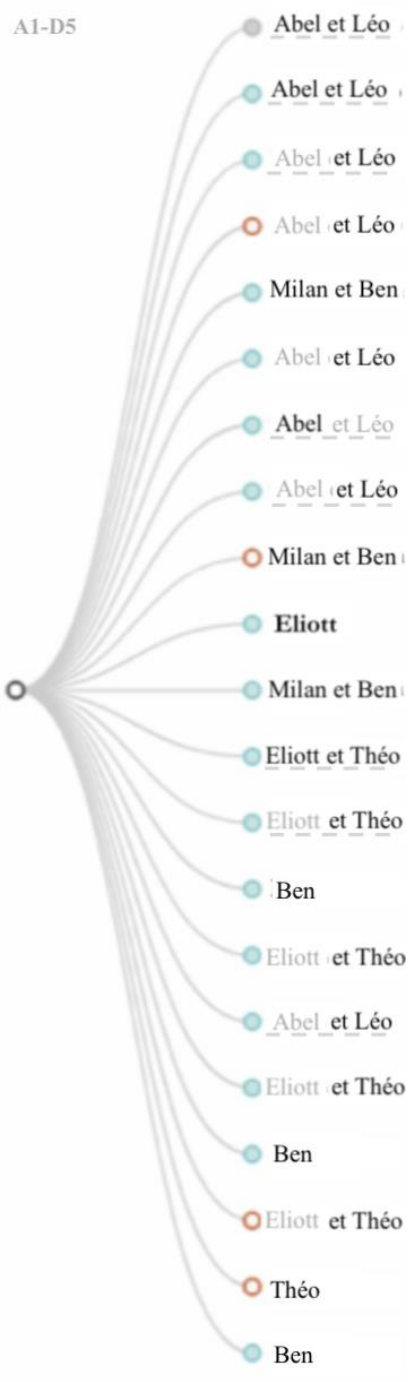


Figure 26 : Arborescence du débat 5 de première année

Les pointillés gris sous les prénoms signifient que les jeunes ont posté une intervention considérée dans notre analyse comme un bavardage et non comme une production argumentative.

Lors du débat 5, Milan et Ben travaillent ensemble jusqu'à ce que Milan parte en inclusion en milieu de séance, Ben continue alors tout seul, nous sollicitant assez souvent Agathe et moi pour que nous validions ce qu'il fait. Eliott commence le débat seul…. Abel et Léo sont ensemble devant l'ordinateur mais n'arrivent pas à travailler, beaucoup d'insultes sont postées sur la plateforme sans que l'on s'en rende compte Agathe et moi. Abel s'extraie du débat au bout de vingt et une minutes et ne reviendra pas et Léo continuera seul. Une minute après, Théo arrive et se joint à Eliott pour former un binôme, Eliott n'a pour l'instant posté qu'une seule intervention, ce sera la première et la dernière qui soit argumentée. Théo et Eliott postent ensuite ensemble un bavardage vulgaire puis Eliott s'extrait complètement. Agathe lui demande d'aller en inclusion en cours d'Arts plastiques. Il erre, se balade entre les toilettes et la salle de classe, puis se « cache » aux toilettes. Il finira par se rendre à son cours d'art après dix minutes d'errance. Théo n'arrive à se mettre à travailler que si Agathe ou moi-même sommes à ses côtés. De même pour Léo.

D'autre part, il n'y a pas une intervention qui réponde à celle d'un pair. C'est la première fois que c'est aussi flagrant. Mon interprétation est que l'espace psychique de la classe n'est pas sécurisé, cela se sent dans les éléments d'atmosphère et se voit dans les répercussions sur le travail. Ici le travail avec l'autre, le travail dialogal, le travail de co-construction devient inexistant ou presque. Cependant, les jeunes persévèrent dans le travail seul, qui leur coûte un peu moins. Ils ne peuvent pas faire un pas de plus vers l'autre.

Nom débat	A1-D5
Titre	*Les gilets jaunes*
QSS/QSV	QSV
Nbre productions	21
Dont bavardages	8
Nbre productions argumentatives	13
Productions argumentatives faites seul au sein d'un binôme	5
Prod faites à deux en binôme	3
% prod à deux	37,5% de 8 interventions
Nbre rép à autrui	0
% rép à autrui	0%

Figure 27 : Données quantitatives du débat 5 de première année

1.3. Troisième période (séances 11 à 14)

1.3.1. Éléments d'atmosphère des débats 6 et 7

Agathe sera mise en arrêt de travail quelques jours après la rentrée des vacances scolaires de février. Celui-ci sera prolongé pendant près de cinq semaines avant que je décide de continuer le travail d'expérimentation avec Aline, enseignante spécialisée remplaçante, qui assurera son poste au sein de l'UEE jusqu'à la fin de l'année.

Cependant, rien n'est sûr à ce moment-là, Agathe ne sait pas si elle va revenir ou non. J'attends deux semaines, puis trois, puis quatre et puis je vais à la rencontre de l'enseignante remplaçante. Il se joue ici quelque chose d'étrange. Je pense ne même pas avoir considéré qu'elle puisse ne pas avoir envie de s'inscrire dans le projet. En effet, il aurait été entendable qu'elle ait d'abord besoin de temps pour apprivoiser la classe et les jeunes qui la composent avant de s'engager dans un projet supplémentaire, ou bien ne pas vouloir s'y investir du tout, ne sachant ni pour combien de temps elle était là, ni tout à fait dans quelles conditions (le nombre de jeunes variait chaque jour, en fonction des disponibilités des éducateurs de l'ITEP et de l'état des jeunes). Mais je ne pense pas, même avec toute la bienveillance avec laquelle je suis allée la rencontrer, lui avoir proposé de continuer le projet ensemble. Par défaut, je pense lui avoir imposé. Je pense avoir été prise par l'urgence de devoir continuer à tous prix pour que l'expérimentation perdure et pour que le temps long nécessaire aux apprentissages, à l'argumentation et à la recherche, ne disparaisse pas d'un coup et ne réduise pas mon projet de recherche (oui, le mien et non le nôtre à ce moment-là) à néant. Ce qui n'aurait pas été le cas bien entendu, même si l'expérimentation avait dû s'arrêter là, après une année entière de travail avec la classe, mais mes projections étaient plus fortes que la réalité extérieure. Semblant aussi perdue que moi, nous nous sommes lancées bonnant malant mais les conditions pour permettre aux jeunes de se mettre au travail n'étaient, sans grande surprise (après-coup), pas requises lors du sixième débat.

> Séance 11
> Aline, enseignante remplaçante, a l'habitude de travailler au sein de l'ITEP avec certains des jeunes accueillis, soit en très petit groupe soit en temps individuel afin de travailler certains savoirs scolaires.
> Nous avons repoussé plusieurs fois les séances. J'ai eu de gros doutes quant au maintien ou non des séances en l'absence d'Agathe. Nous nous sommes vues

> vendredi soir et rien n'est sûr quant à son retour après les vacances scolaires de Pâques. Je me suis alors dit que si l'option d'un non-retour se présentait, il était plus judicieux au contraire de réamorcer le travail avec Aline, susceptible de prendre la relève jusqu'à la fin de l'année. Elle n'a pas de questions particulières et j'ai l'impression de lui imposer un projet qu'elle n'a pas choisi plutôt que de travailler ensemble autour du projet scolaire des jeunes. Elle semble se trouver (ou se perdre) dans une situation très difficile. Elle connaît l'enseignement en ITEP et les comportements récurrents des jeunes mais elle me dit se sentir dépourvue car au sein du collège ils sont isolés, ils sont seuls finalement, reclus d'un côté, à l'autre bout de la cour de récréation. Si la situation déborde au sein de la classe, elle ne peut compter sur personne autour pour l'aider. Elle me dit : « j'ai jamais fait de plaquage, car à l'ITEP il y a toujours du relai » … (p. 73)

Au cours des mois d'avril et de mai, après le départ partiel de Pedro puis le départ définitif d'Agathe, il s'agit alors de se réadapter au changement des professionnels dans la classe et donc au changement de fonctionnement de la classe. Je vais alors continuer de venir, de mener les séances et d'essayer de conserver un lien suffisamment stable. Ma posture d'éducatrice prend un peu le pas sur la recherche, que j'utilise alors, me semble-t-il, comme un outil éducatif.

Le dispositif clinico-didactique est mis au service d'une continuité pédagogique et éducative. L'objectif premier est de conserver le lien avec les jeunes, et surtout de ne pas générer de rupture supplémentaire. Malgré tout, c'est aussi l'occasion de continuer à s'entraîner à argumenter, même si les jeunes sont beaucoup moins disponibles, notamment lors du débat 6.

1.3.2. Arborescence du débat 6

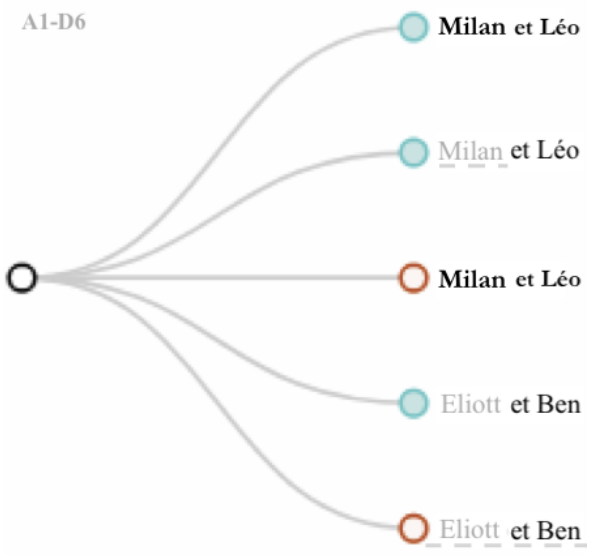


Figure 28 : Arborescence du débat 6 de première année

Lors du débat 6, Abel est présent mais ne participera pas malgré les tentatives de remobilisation des professionnels. Milan et Léo travaillent ensemble. Eliott et Ben sont placés ensemble mais Eliott s'échappera à plusieurs reprises pendant la séance et pendant très longtemps ce qui fait qu'il ne participera pas du tout à l'élaboration d'une argumentation. Ben poste une production argumentative et un bavardage. De plus, encore une fois, aucune intervention n'est directement adressée à un autre participant du débat.

Nom débat	A1-D6
Titre	*Les vaccins*
QSS/QSV	QSS
Nbre productions	5
Dont bavardages	2
Nbre productions argumentatives	3
Productions argumentatives faites seul au sein d'un binôme	1
Prod faites à deux en binôme	2
% prod à deux	66,66% de 3 interventions
Nbre rép à autrui	0
% rép à autrui	0%

Figure 29 : Données quantitatives du débat 6 de première année

Suite aux deux derniers débats (5 et 6), je me suis trouvée en grande difficulté. Je pense, après-coup, que j'ai failli mettre un terme complet à l'expérimentation car il m'était difficile d'en percevoir le sens. J'avais l'impression que cela mettait les jeunes en encore plus grandes difficultés, pas le dispositif en tant que tel mais l'ensemble des conditions ou du manque de conditions qui permettent de faire exister la classe : des professionnels préparés, ayant choisi d'être là, fédérés par un projet commun, valorisé et soutenu par l'institution. En outre, j'avais l'impression qu'aucune séance n'était comparable, tout au long de l'année et que cela aurait un impact négatif sur les critères pour évaluer le dispositif de recherche, comment même trouver des critères avec autant de fluctuations.

Ce petit épisode « dépressif », d'un point de vue de mon désir envers la recherche, a permis de (re)mettre à distance le projet, le travail mis en œuvre avec les jeunes et d'intervenir en classe de manière plus sereine, non sans enjeu ou en-*je*, mais avec une moindre charge affective. Ce qui est un point essentiel de la construction de ma posture de chercheuse. Conjugué à un petit

nombre de participants (4 jeunes), et un effectif adulte fort, (2 professionnels et moi), il a été possible de terminer sur une note plus apaisée.

1.3.3. Éléments d'atmosphère et arborescence du débat 7

Le septième et dernier débat de l'année s'est bien déroulé mais les jeunes ont travaillé seuls, chacun sur un ordinateur. Je soupçonne également que la présence de Léni ce jour-là ait jouée sur l'ambiance de classe. En effet, il endosse un rôle de grand frère non négligeable auprès de ses pairs, et fort de son expérience réussie « en inclusion », il impose/propose une mise au travail.

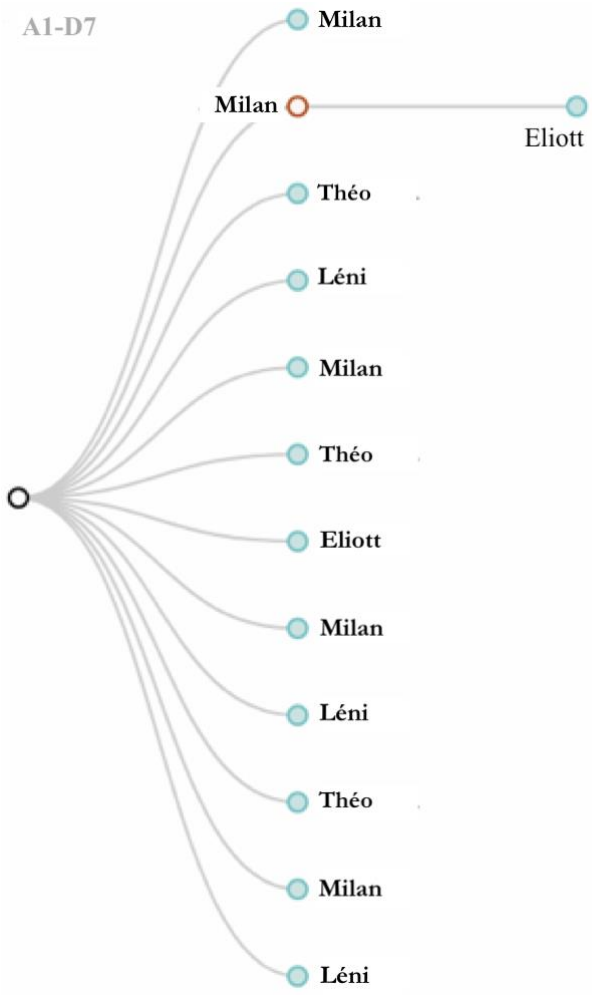


Figure 30 : Arborescence du débat 7 de première année

Nom débat	A1-D7
Titre	*S'informer*
QSS/QSV	QSV
Nbre productions	13
Dont bavardages	0
Nbre productions argumentatives	13
Nbre rép à autrui	1
% rép à autrui	7,69% de 13 interventions

Figure 31 : Données quantitative du débat 7 de première année

Nous pouvons voir ici que les jeunes présents ce jour-là (Milan, Eliott, Léni, Théo) ont chacun travaillé seul face à un ordinateur. De plus, une seule intervention, écrite par Eliott, est adressée directement à un pair, Milan. Cette intervention a pour fonction de lui dire qu'il est d'accord avec lui.

Milan 21/05/2019 à 10:39:39 1 réponse

C : ", une information doit être basée sur des faits et non seulement sur des interprétations"

R : une iformation doit etre vrai et verifier

A : je ne suis pas daccord que les gens ment et que les information etre plus verifier

Eliott V. 21/05/2019 à 11:00:17

C : "je ne suis pas daccord que les gens ment et que les information etre plus verifier"

R : tu a raison mon ami

A : quand je vérifie une information je vais sur internet parce que c'est plus facile

La première ligne (C) correspond à l'extrait de texte sélectionné par les jeunes dans l'intention d'y réagir et la couleur bleue indique le positionnement d'Eliott qui veut signifier son accord avec Milan. En l'occurrence, celui-ci dit qu'il n'est pas d'accord avec le fait « que les gens mentent parfois, il faut que les informations soient davantage vérifiées ». La deuxième ligne (R) correspond à la reformulation qui constitue en fait ici un moyen de dire à Milan qu'il a raison. Les deux dernières lignes (A) constituent sa propre argumentation, ici plus précisément son développement : « quand je vérifie une information je vais sur internet parce que c'est plus facile ».

Tout risque socio-affectif est ici mis de côté, ni en face à face, ni par écran interposé. Les jeunes se positionnent et se justifient vis-à-vis du texte. Ils sont là, l'ambiance est studieuse, ils travaillent mais le rapport à l'autre ne peut être supportable au-delà de ces limites.

Il me semble qu'au milieu de tous ces changements, le dispositif que nous proposons serve de repère en cette fin d'année, ou en tous cas c'est ma manière de l'envisager et de l'incarner lors des quatre dernières séances, pour les débats 6 et 7. La séance du sixième débat a été compliquée puis celle du septième et dernier débat s'est exceptionnellement bien déroulée. On peut supposer que, progressivement, les conditions de travail quotidien au sein de l'UEE se ritualisent et re-tissent un matériau contenant. Peut-être aussi que l'instabilité générale produit des temps de classe très inégaux et très extrêmes.

De mon point de vue, lors de ces dernières séances, il s'agit de rester là, d'incarner l'inconditionnalité, pour eux, en restant constante dans les attendus, les consignes et les contenus. Le dispositif reste stable même si tout bouge autour, c'est un étaie provisoire pour clôturer l'année scolaire. Cela entraîne une position très limite de ma part entre chercheuse, éducatrice et enseignante. De plus, l'imposition du projet à Aline biaise un peu les rôles de chacune et je me trouve dans une position où je mène presque entièrement les séances et où elle me suit. Je me trouve en position expérimentée auprès du groupe d'élèves, ce qui vient créer une contradiction avec le caractère éphémère de mes visites en classe. De plus, le sentiment d'insécurité d'Aline en classe renforce sûrement la posture que j'endosse : éducatrice, enseignante, je deviens professionnelle de la classe et dévolue en grande partie à la caméra et à la plateforme AREN la responsabilité de garder une trace du travail fourni en séance. Mais même après-coup, je n'arrive pas à décrire minutieusement ce qu'il se passe pendant les séances comme je le faisais au début de l'année. Le risque de ne plus être du tout objective devient-il trop grand lorsqu'il s'agit en partie d'analyser ma propre posture ? Je m'en tiens ainsi à certains éléments de comportement ou de langage qui retiennent plus particulièrement mon attention.

Les trois périodes qui me semblent découper l'année scolaire se construisent aussi en écho avec mon état de chercheuse. En effet, on peut voir des changements progressifs dans ma posture de chercheuse. Dans la première période, je commente tout ce qu'il se passe d'un point de vue comportemental et langagier (cf Journal exploratoire) qui me semble suffisamment pertinent pour illustrer ce qu'il se passe pendant la séance. Dans la deuxième période, je me concentre de plus en plus sur leurs productions argumentatives et les éléments de contexte qui marquent cette production, la favorisant ou la rendant compliquée. Dans la troisième période, je n'ai rendu compte que de la moitié des séances, comme étant à la fois plus intéressée par ce qu'ils produisent et peut-être aussi dans le déni ou dans le rejet des comportements difficiles. Comme si je ne voulais pas montrer cette partie-là du travail. Je pense également que les complications institutionnelles et les arrêts maladie des professionnels avec qui nous avions co-construit des conditions propices à ce travail m'ont énormément impacté affectivement, et que cela a retenti sur ma motivation à m'impliquer relationnellement avec les nouveaux professionnels. Alors j'imagine les conséquences de celles-ci sur les jeunes encore plus perméables aux ruptures institutionnelles. Les séquences 6 et 7 montrent bien, je pense, ma détermination à mener l'expérimentation jusqu'au bout de l'année, notamment pour ne pas insécuriser les jeunes davantage ; mais aussi mon essoufflement vis-à-vis de l'engagement (le mien et celui des autres professionnels) dans le projet, qui vient soulever un problème bien plus large d'essoufflement dans le travail social et dans l'enseignement. Cette dimension plus profonde d'un mal-être dans les institutions éducatives me heurte et influe sur ma posture de chercheuse.

Malgré tous ces éléments, au cours de la première année, les jeunes restent là et se mobilisent (sûrement le plus possible) sans que l'insupportable ne se manifeste trop souvent. De plus, ils s'autorisent à produire des argumentations écrites, ils jouent le jeu de l'activité proposée, ils s'y risquent et s'y investissent. Je souhaiterais revenir alors sur les éléments de pilotage, qui, en continuité des séances menées avant la thèse, dans le cadre de l'étude exploratoire, ont permis de co-construire avec les jeunes et avec les professionnels de la classe, un environnement didactique suffisamment sécurisant pour que les élèves se repèrent dans l'activité, s'y engagent et continuent de travailler même lorsque les conditions deviennent difficiles.

2. Pilotage des séances : des éléments spatio-temporels qui contiennent

Lors de la première période de l'année, les jeunes sont là, sans entrave majeure, et ils se mettent en jeu. Et bien que l'atmosphère de travail se dégrade en deuxième période de l'année, les jeunes continuent de se mobiliser tant qu'ils le peuvent. Je suppose que la ritualisation dans le déroulé même des séances participe de cette mobilisation, de cet engagement de leur part, car ils ont des repères stables dans l'activité et dans les tâches qui la composent. L'étude exploratoire en amont de la thèse a été fondamentale sur ce point. Cela a permis de débuter l'expérimentation a proprement dite en ayant d'ores et déjà des repères, pour les jeunes comme pour les professionnels.

Pour Goulet (2015), le premier enjeu est de proposer des séances ritualisées, contenantes et bien délimitées pour « réduire l'incertitude et participer à la construction d'un sentiment de sécurité » (p. 10). La ritualisation, l'annonce du programme de la journée, l'explicitation des demandes, les objectifs et méthodes, la recherche de cohérence sont autant d'éléments qui permettent une prévisibilité de l'apprentissage et une réduction de l'angoisse de l'inconnu.

Dans notre dispositif, nous avons pris soin de certains éléments qui contribuent à un pilotage repérant : les rituels d'entrée dans la classe, la contextualisation du sujet de débat du jour (par rapport à la séance de préparation ayant précédé), l'installation aux postes de travail en binômes choisis par l'enseignante, la connexion à la plateforme sur l'un des deux comptes du binôme, la lecture collective du texte, et le rappel que l'orthographe n'est pas importante pour nous ici. Après l'ouverture du débat, le passage des adultes auprès des jeunes est régulier (pour proposer de l'aide, pour répondre à des questions ou simplement pour rappeler notre présence, proche et contenante). Une annonce de la fin proche du débat est toujours faite (une dernière intervention) avant de clôturer les séances. On se rassemble alors et on termine la séance par une activité de transition (un mot pour décrire la séance, une idée de sujet pour un débat prochain, retour sur les données générées sur la plateforme, etc.) qui permettent un « défoulement structuré, sans débordements » (Goulet, 2015, p. 10).

En outre, les séances de préparation ont toujours lieu les mardis matin puis les séances de débat ont lieu les jeudis matin qui suivent, entre la récréation du matin et la pause déjeuner. Souvent,

Agathe propose une séance de relaxation juste avant de commencer le débat, lorsqu'elle sent qu'il y en a besoin et/ou envie (parfois sur demande de certains jeunes). En outre, cela passe également par des discussions entre professionnels avant, après les séances pour se mettre d'accord, re-discuter des conditions des séances et être cohérents, le plus possible, auprès des jeunes, dans nos intentions didactiques et dans nos positionnements professionnels. Enfin, je ne pars jamais sans préciser à quelle date je reviendrai.

Ces repères, c'est ce qui leur permet d'être là et de se prêter au jeu d'être élève. Ils le font tout au long de l'année, rythmée par des moments de plus ou moins grande mobilisation dans l'élaboration de la pensée et dans la production écrite. Le Journal exploratoire permet de repérer de nombreux ajustements du dispositif au fil des séances qui permettent de ritualiser les conditions de travail. Cette ritualisation devient sécurisante pour les jeunes et pour les professionnels, me semble-t-il.

Cela se voit notamment dans la co-construction progressive d'un synopsis des séances. Les séances se découpent en phases de temps qui rythment l'avancée du travail et organisent le positionnement spatial des élèves et des professionnels, induit par le débat numérique lui-même (assis face à l'ordinateur) et/ou par le pilotage du dispositif (binômes d'élèves, déplacements des professionnels dans la classe, départs et arrivées en classe) qui participe également de la structure du travail.

Synopsis des séances de préparation  Prépa	
Étapes	Durée moyenne
Installation en classe (retour de récréation)	3mn30s
Présentation de la séance	4mn
Installation du Journal	2mn
Visionnage du Journal	5mn
Installation cercle de parole	1mn30s
Échanges pour co-construire le texte support	8mn30

2ème visionnage du Journal	3mn
Échanges pour co-construire le texte support	14mn40s
Clôture de séance	9mn

Figure 32 : Synopsis général des séances de préparation

Synopsis des séances de débat	Débat
Étapes	Durée moyenne
Installation en classe (retour de récréation)	3mn
Présentation de la séance	5mn30s
Installation / connexion AREN	6mn
Lecture collective du texte	5mn
Débat sur AREN	35mn
Clôture de la séance de débat	8mn

Figure 33 : Synopsis général des séances de débat

Les phases de présentation de début de séance permettent d'ouvrir l'espace de travail, comme une sensibilisation au moment de travail partagé, comme une amorce de rassemblement du groupe, et de rassemblement psychique de chacun d'entre nous, cela donne le ton, re-spécifie les objectifs, permet de se projeter dans l'heure qui va suivre avec moins de difficultés (en tous cas, pour les adultes).

Les phases de co-construction des textes support, en séances de préparation, sont des moments de grande mobilisation psychique, il faut se rassembler, rassembler ses idées et formuler ce que l'on a retenu et compris des sujets d'actualité exposés dans le Journal ARTE Junior. Cela demande de développer des capacités complexes : se concentrer, formuler ses pensées à l'oral, prendre la parole devant tout le monde dans le cadre de l'exercice et sans déborder. Deux éléments me semblent essentiels ici. D'abord, les consignes sont toujours rappelées et l'exercice est une pratique de classe ritualisée (bien avant ce projet de recherche) ce qui est sécurisant pour les élèves. En effet, il est attendu d'eux qu'ils puissent s'exprimer sur ce qu'ils ont écouté

et vu dans la vidéo, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, il s'agit de se rassembler sur une idée, une représentation psychique et de l'exposer à l'oral, de lui attribuer des mots qui la teintent d'une signification. C'est utiliser le langage oral dans un cadre précis avec une consigne claire et dans lequel on ne peut pas se tromper. Ensuite, l'enseignante est très vigilante au tour de parole et veille à ce que chacun puisse dire quelque chose, elle interroge chaque jeune, diffère si ce n'est pas le moment ou s'il a besoin de temps, propose à nouveau de participer, encourage la parole, valorise les efforts, valide les dires des élèves. Elle formule également qu'on peut être empêché parfois et que ce n'est pas grave, qu'il faut respecter son rythme tout en rappelant au jeune concerné qu'il y a aussi de nombreux moments où il y arrive et que c'est très bien. En outre, Agathe leur demande s'ils ont des « compléments d'information » à apporter. Il me semble que cela permette aux jeunes de tisser des liens entre ce qui est présenté dans le sujet et des éléments qu'ils se sont approprié ailleurs, à d'autres moments. Ce tissage constitue me semble-t-il un élément fort d'une première construction de leur opinion.

> 00:51:54 Milan fait remarquer que cela lui fait penser au sujet travaillé avant les vacances d'été. Abel ajoute qu'il se passe la même chose au Bangladesh, la guerre.
> 00:53:30 Léni prend enfin la parole: « si les enfants se radicalisent, ce n'est pas par choix ». C'est parce qu'ils sont obligés. (Annexe 1, prépa 1, p. 12)

> 00:23:20 Eliott fait des liens. Il explique que si les glaciers fondent, l'eau montera et qu'il y aura alors des « alertes rouges ». Ce n'est pas expliqué ainsi dans le sujet, c'est un lien avec le quotidien qu'il fait lui, c'est complexe et très juste. (C'est une semaine très ventée, des annonces alerte orange ont été faites).
> 00:23:45 Abel aussi. Il explique que si les glaciers fondent, les manchots vont mourir. De même, ce n'est pas abordé dans le Journal, il crée des liens avec ses propres connaissances. (Annexe 1, prépa 2, p. 27)

> 00:26:03 Eliott fait à nouveau un lien. Entre pollution et essence, « ma belle-mère elle m'a dit » qu'on allait utiliser d'autres énergies (Annexe 1, prépa 2, p. 27)

> 00:44:20 Léo demande à avoir la parole pour nous faire part d'une anecdote personnelle. Lien entre les changements climatiques et le fait qu'il soit allé à Palavas un jour et qu'il y avait pleins de poissons échoués sur le rivage. (Annexe 1, prépa 2, p. 29)

Les clôtures de séance permettent de sécuriser, de rassembler (les idées et les émotions) et de se rassembler en groupe. Il s'agit de fermer sans créer de rupture, nous arrêtons mais ce n'est pas un abandon, nous nous arrêtons parce que c'était prévu, parce que le temps est écoulé, pour mieux continuer par la suite, c'est un travail sur le long terme, dans lequel nous sommes

engagés ensemble. C'est une manière de rendre l'écoulement du temps palpable et d'apaiser les angoisses que celui-ci peut générer. Pour Pelgrims (2021), une *véritable* clôture de séance est un « moment de synthèse qui marque l'avancement dans la séquence, annonce quand le travail sera poursuivi et autorise socialement le rangement matériel, cognitif et affectif de la tâche » (p. 47). Cela constitue des repères spatiaux, des repères temporels, des repères perceptifs, sensoriels, et transitionnels entre une activité et une autre, entre les autres et soi, entre soi et non-soi. C'est un travail sur la séparation pour ne pas faire rupture. Cela permet des transitions, des déplacements entre chaque grande phase. Ce sont des moments qui peuvent revêtir des formes très diverses, très variées. Serait-ce l'illustration de la tonalité de la séance ? Parfois oui, d'autres non ? Il s'agit d'un temps consacré à pouvoir se désengager de la tâche et de s'ouvrir à ce qui est prévu par la suite. Par exemple, ici, les séances étaient souvent soit débutées soit terminées par un temps de relaxation. L'ensemble de ces éléments participe d'un espace-temps psychique de la classe supportable.

Synthèse

Dans ce chapitre, je suis partie de mes observations sur l'atmosphère lors des séances avec les jeunes comme éléments manifestes de l'espace psychique de la classe qui nous indiquent sur le caractère plus ou moins stable de l'environnement d'apprentissage potentiel. La qualité de l'espace psychique de la classe est un prérequis aux relations didactiques. L'atmosphère est un indicateur. Et je croise les approches de Blanchard-Laville et de Pelgrims pour dire que l'*espace psychique* suffisamment bon permet un *environnement stable* pour s'autoriser à entrer en relation avec les autres et avec les savoirs. À cet égard, les arborescences des échanges entre élèves lors des débats nous donnent à voir en quelle mesure ils entrent effectivement en relations.

Une atmosphère sereine, indiquant un espace psychique de qualité, suffisamment contenant et sécurisant semble permettre davantage d'échanges oraux entre binôme pour élaborer une pensée argumentée. De plus, les élèves s'autorisent à entrer en relation avec les autres, via la plateforme, pour s'engager dans des échanges portant sur les savoirs en jeu. Cela est visible notamment lors des quatre premiers débats de l'année.

Cependant, plus l'atmosphère se détériore et plus les élèves s'échappent de l'espace de débat et fuient le travail à deux et les interactions que celui-ci implique. Il devient trop coûteux de se mobiliser face à l'autre, avec l'autre. Les jeunes continuent de se mobiliser d'un point de vue cognitif et produisent des argumentations. Mais ils évitent l'effort affectif que la collaboration avec l'autre implique. Il se défendent de ce qui les met en difficultés. En outre, le pilotage des séances semble participer d'une certaine ritualisation de l'activité suffisamment repérante pour se mobiliser voire se remobiliser, parfois même lorsque l'atmosphère semble limite.

Finalement, cette première année d'expérimentation sert à poser des jalons solides, des étaies forts pour s'engager dans l'apprentissage de l'argumentation, en argumentant. Elle sert de prérequis au déploiement des compétences argumentatives, par la suite, pour les élèves qui sont encore là en deuxième année, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant.

Chapitre VII – L'évolution des compétences argumentatives (entre 1ère et 2ème année)

Je souhaite ici apporter des éléments de réponse à la troisième question de ce travail de recherche : **Dans quelle mesure le débat numérique portant sur des QSS leur permet d'entrer en relation avec les savoirs et avec les autres et ainsi revêt une fonction de médiation à potentiel transitionnel** ?

Les données utilisées ici sont les productions argumentatives des élèves, l'arborescence des débats de deuxième année, ainsi que certains éléments de comportements et de langage repérés sur les enregistrements vidéo et conservés dans le journal exploratoire.

D'abord, les arborescences des débats nous montrent qu'ils se risquent de plus en plus à débattre entre eux et non seulement à répondre au texte qui, bien que considéré comme un autre (que soi), n'est pas un individu identifiable et potentiellement affecté. Ensuite, leurs manières de se positionner en accord ou en désaccord, avec une partie du texte ou l'argumentation d'un pair et de proposer une argumentation cohérente avec ce positionnement qui soit justifiée par des références internes et/ou externes (valeurs, sentiments, connaissances communes, connaissance scientifiques) nous permet de présenter des évolutions singulières pour Théo, Eliott et Abel qui ont participé à l'ensemble de l'expérimentation. Enfin, nous resserrons notre analyse sur le parcours de Théo. Il semble que la qualité argumentative de cet élève évolue positivement d'une année à l'autre : de plus en plus riche en termes de diversité des mouvements argumentatifs, de plus en plus justifiée et de plus en plus cohérente en termes d'adéquation et de tissage de sens entre l'opinion exprimée et les références convoquées. Il n'est pas question d'ériger le parcours de cet élève en réussite du dispositif ou de l'une de ses dimensions. L'intention est d'identifier les raisons plus particulières de cette réussite pour mieux comprendre ce qui parfois peut faire médiation.

Nous regardons d'abord dans ce chapitre ce que certains jeunes produisent avant de s'intéresser plus finement, dans le chapitre suivant, aux interactions qui étayent ces productions.

1. Évolution de l'arborescence des échanges

1.1. Nouvelles conditions des débats de deuxième année

En deuxième année, les éléments d'atmosphère relevés dans mes observations sont concis, clairs, les séances se déroulent très bien (Annexe 1, p. 89). Les conditions sont très différentes de l'année précédente. Avant tout, les jeunes ont grandi, ce qui peut supposer un rapport à soi, aux autres et aux savoirs plus apaisé. Ensuite, l'utilisation de la plateforme de débat, les attendus et le déroulé des séances leur sont familiers ce qui peut être rassurant. Et ils ont développé des compétences argumentatives tout au long de l'année précédente, ce qui donne confiance en ses propres capacités de réussite. De plus, ils sont moins nombreux (5 jeunes) et il y a un adulte pour accompagner chaque binôme d'élèves. En outre, le protocole a évolué, nous nous voyons uniquement pour débattre, le texte leur est envoyé en amont et ils le travaillent en classe à l'ITEP avec l'enseignante spécialisée. Enfin, après m'être immiscée chez eux, je les invite chez moi. En effet, nous nous retrouvons au sein des locaux de l'Université et la symbolique ici est loin d'être neutre (je ne suis pas sure qu'il puisse y avoir de symbolique neutre d'ailleurs) : ils sont invités à venir travailler au sein de l'institution qui représente l'aboutissement de la scolarisation, et de la scolarisation réussie. Au-delà de cette dimension, c'est simplement l'invitation qui compte à mon sens comme représentant une possibilité d'éloignement ou de désenclavement du monde « itépien ». Il va sans dire que l'ITEP (comme l'IME par exemple) permet aux jeunes d'être accueillis dans un contexte où ils sont enfin écoutés, accompagnés, pris en compte dans leurs singularités. Mais l'institut génère également un entre-soi qui ne permet pas toujours, je pense, de se projeter vers d'autres possibles. Pour terminer, c'est aussi mon identité de chercheuse qui s'affirme et qui s'éloigne de l'éducatrice très/trop concernée par ce qu'il se passe dans la classe externalisée. C'est une prise de distance certaine, et favorable à mon objectivité scientifique en construction.

Au cours de cette deuxième année, cinq jeunes participent aux débats : Théo, Eliott, Abel, Léo et Ben. L'enseignante et les éducateurs qui accompagnent les jeunes en séances de débat, qui se déroulent alors en salle informatique de la Faculté d'Éducation de Montpellier, décident d'organiser le groupe en formant les binômes suivants devant un ordinateur : lors de la première séance, Théo et Ben sont ensemble, Léo et Abel également et Eliott est seul. Dès la deuxième

séance, les jeunes décident de se placer de la même manière, et cela sera le cas pour les séances ultérieures également. Cela semble repérant. Notons avant tout que les quatre séances se sont extrêmement bien passées, il n'y a eu aucun problème qui aurait engendré des manifestations comportementales troublantes. Cependant, Léo et Abel ont parfois eu du mal à se mobiliser, chacun à leur tour.

Nom débat	A2-D1	A2-D2	A2-D3	A2-D4
Titre	*Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes ?*	*Abdos, pectos, bobos*	*Pourquoi envoyer l'homme sur Mars ?*	*Controverses du foot*
QSS/QSV	QSS	QSS	QSS	QSV
Élèves	Théo & Ben Abel & Léo Eliott	Théo Ben Abel	Théo Ben Léo Eliott	Théo & Ben Abel & Léo Eliott
Professionnels	Sam Jean Charline	… Jean Charline	Sam Jean Charline	Sam Jean …
Nbre productions	15 (+1 autocorrection)	11	13	12 (+ 1 autocorrection)
Dont bavardages	0	0	0	0

Figure 34 : Débats de la deuxième année

Il est à noter que Théo et Ben ont participé aux quatre débats de deuxième année, Eliott et Léo ont manqué le deuxième débat de l'année et Abel a manqué le troisième débat de l'année. Du côté des professionnels, Sam n'était pas présent pour le deuxième débat et Charline a manqué le quatrième débat. Les trois premiers débats portaient sur des QSS et le quatrième sur une QSV pour répondre à la demande des jeunes et dans la visée de maintenir suffisamment d'intérêt et de motivation pour qu'ils restent investis, mais aussi de maintenir la confiance qui existe entre eux et moi sur la prise en compte de leurs envies.

1.2. Arborescence des débats de deuxième année

Revenons d'abord sur l'évolution des arborescences qui indiquent une acculturation avec la pratique argumentative et une autorisation de plus en plus importante à se risquer à la confrontation vis-à-vis du point de vue de l'autre. C'est une ouverture aux échanges avec l'autre. Cela peut supposer un sentiment de plus grande légitimité dans sa propre pensée qu'il est alors possible d'exposer aux autres mais qui rend aussi possible la remise en question du point de vue d'autrui.

Le questionnement, comme l'expliquent Bächtold *et al.* (2022), est une des trois normes génériques de l'argumentation. Celle-ci suppose de se situer dans le débat et de s'être construit progressivement une opinion, ce qui rend légitime son positionnement dans le débat. Cela vient attester, il me semble, des effets transitionnels (transformationnels, évolutifs) du dispositif et de la pratique argumentative : ils s'autorisent ici à avoir un avis, à le formuler, et à questionner l'avis d'autrui ou à le corroborer : on les voit penser, on voit à l'œuvre l'activité de pensée.

Lors du débat 1, Eliott est accompagné par Charline (enseignante spécialisée de l'ITEP). Théo et Ben travaillent ensemble accompagnés par Sam (éducateur spécialisé), ils ont formé un duo très intéressant et se sont sublimés. Abel et Léo sont accompagnés par Jean (éducateur spécialisé), ils ont plus de difficultés, Abel ne participe pas du tout à l'élaboration de trois interventions sur six mais il participe bien aux trois autres.

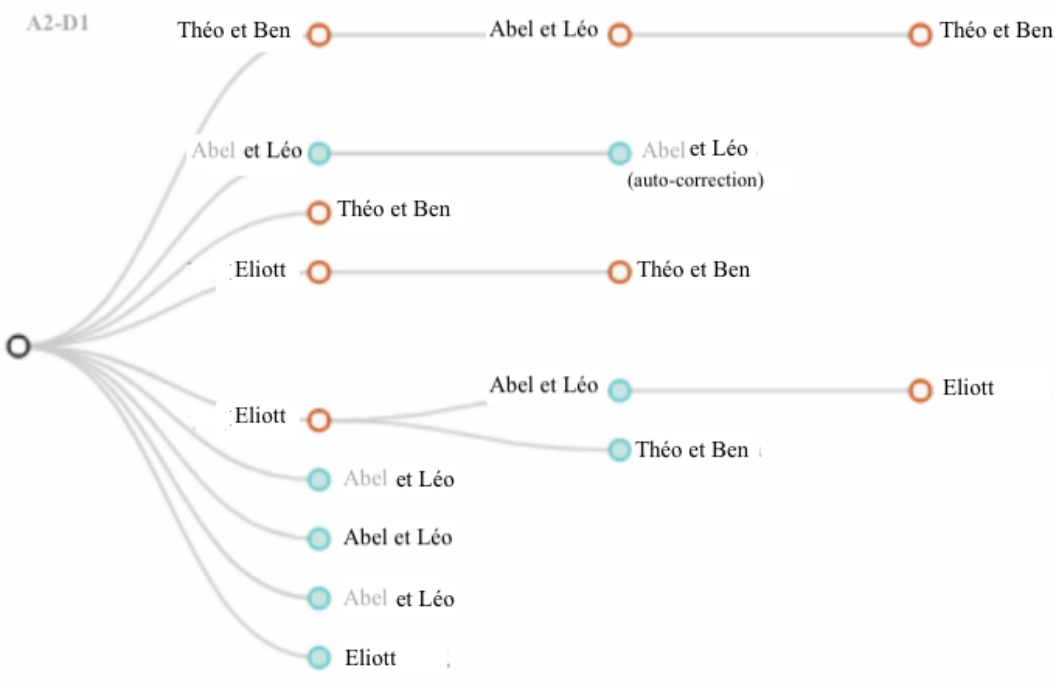


Figure 35 : Arborescence du débat 1 de la deuxième année

Dans ce premier débat, 16 interventions sont produites, dont l'une d'entre elle est une autocorrection, c'est-à-dire que les jeunes se répondent à eux-mêmes pour corriger leur propre production. Nous comptons donc 15 productions argumentatives. Théo et Ben produisent 5 interventions ensemble. Abel et Léo en produisent 3 ensemble et trois autres sont écrites par Léo seulement. En effet, Abel s'échappe de l'espace de pensée, sans s'échapper physiquement, mais il n'est pas disponible dans ces moments pour contribuer au travail. Enfin, Eliott produit 4 interventions. De plus, on peut voir sur la *figure 35* ci-dessus que 6 interventions sont adressées directement à autrui. Il y a même une branche de l'arborescence composée de trois interventions, ce qui n'était jamais arrivé jusque-là, en dehors du premier débat de la première année lors duquel j'avais répondu à un élève (Léni) pour qu'il précise sa pensée, celui-ci m'avait alors répondu.

Lors du débat 2, Théo, Ben et Abel sont présents ; Léo et Eliott sont absents. Jean s'installe avec Abel et Charline s'installe auprès de Théo et Ben mais au bout de quelques minutes elle les sépare car il lui semble trop compliqué de travailler ensemble. Par conséquent, chacun des trois jeunes travaille seul. Charline reste auprès de Ben. Jean et moi-même nous relayons auprès de Ben et Abel, celui-ci ayant beaucoup de difficulté à se mobiliser. Les vacances de Noël approchent et la fatigue se fait ressentir. C'est une période chargée affectivement, pour tout le monde, d'autant plus pour ces jeunes pour qui les relations familiales sont souvent complexes et parfois tumultueuses. Il n'y a donc pas de travail en binôme mais chaque jeune est accompagné et soutenu par un adulte.

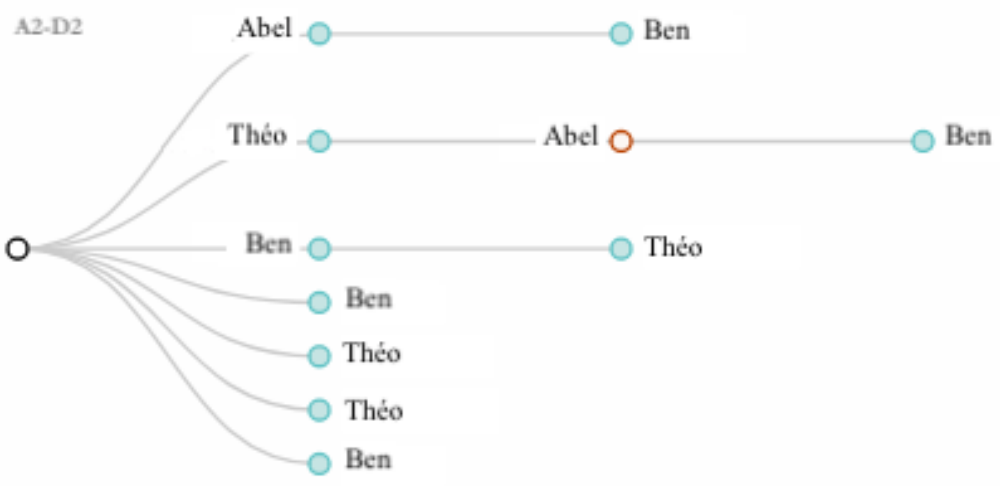


Figure 36 : Arborescence du débat 2 de la deuxième année

Dans ce deuxième débat, 11 interventions sont écrites par les jeunes : Abel en produit 2, Ben en produit 5 et Théo en produit 4. De fait, il n'y a pas d'échanges entre pairs concourant à l'élaboration de la pensée. Enfin, on peut voir 4 réponses adressées directement à un pair et, à nouveau, un enchaînement de trois échanges sur une branche de l'arborescence. L'image est bien moins « touffue » que lors du premier débat.

Lors du débat 3, sont présents Léo (mais pas Abel), Eliott, Théo et Ben. Charline qui s'installe avec Théo et Ben les sépare à nouveau au bout de quelques minutes. Chacun des élèves travaille donc seul avec un adulte.

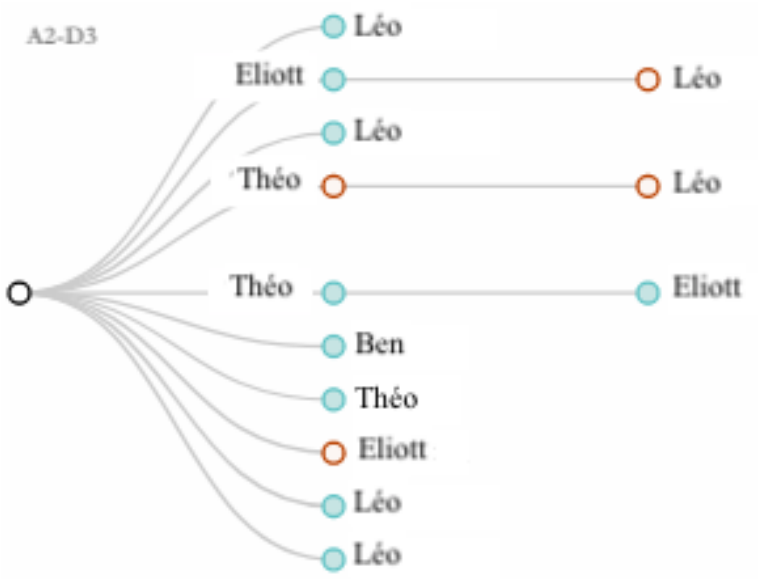


Figure 37 : Arborescence du débat 3 de la deuxième année

Dans ce troisième débat, les jeunes produisent un total de 13 interventions dont 6 sont écrites par Léo, 3 par Eliott, 3 par Théo et 1 par Ben. À nouveau, il ne peut y avoir d'échanges oraux entre pairs pour co-élaborer la pensée car les jeunes travaillent seuls. Mais on peut observer 3 interventions adressées directement à autrui.

Lors du débat 4, Eliott n'est pas en binôme comme d'habitude et je travaille avec lui, Théo et Ben travaillent ensemble avec l'aide de Jean, Abel et Léo sont présents mais Léo met sa tête dans ses bras au bout de quelques minutes et ne parviendra pas du tout à se mobiliser pendant la séance. Abel travaille donc seul avec Sam.

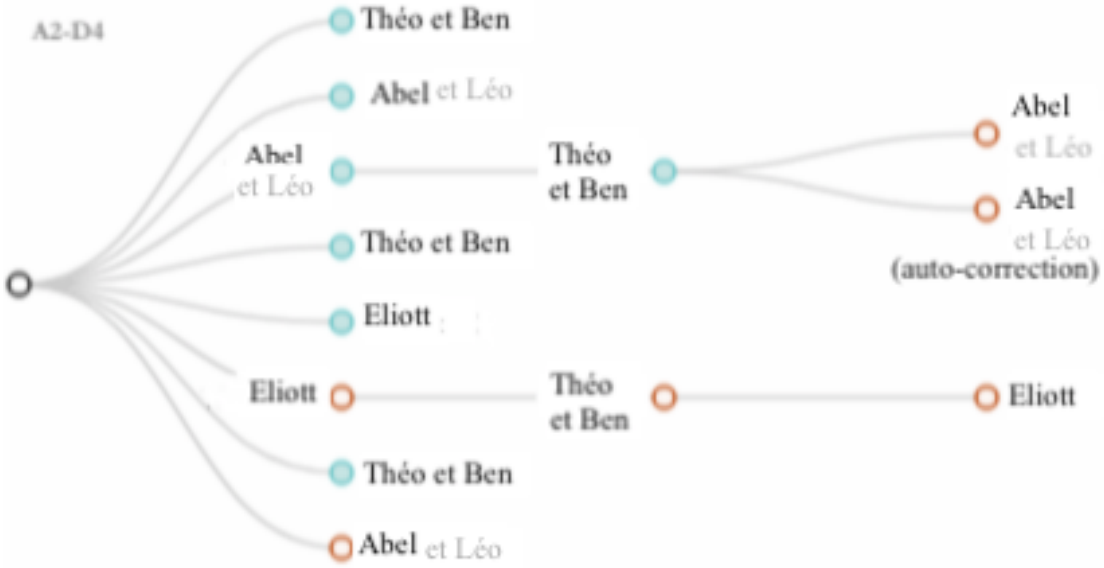


Figure 38 : Arborescence du débat 4 de la deuxième année

Dans ce quatrième débat, 12 interventions sont produites par les élèves. Théo et Ben en écrivent 5 ensemble. Abel en écrit 4 (et une autocorrection) tout seul, car Léo ne participe pas, il n'arrive pas du tout à se mobiliser ce jour-là. Eliott, écrit 3 interventions. De plus, 4 interventions sont adressées directement à autrui.

Il est important de noter que Théo et Ben forment un binôme qui semble « fonctionner » lorsqu'ils sont en position de le faire. En effet, aucun d'entre eux deux ne s'échappe lors des séances 1 et 4 et ils travaillent donc à deux.

1.3. Productions argumentatives

Tout au long de l'année, aucun bavardage ne sera relevé. Ce qui venait faire effraction dans les débats 5 et 6 de la première année et nous montrer que les conditions requises pour se mettre au travail n'étaient plus rassemblées ne réapparaît pas au cours de la deuxième année. Cela résonne en cohérence avec l'atmosphère sereine et studieuse ressentie. De même, aucun problème de comportement n'émerge au cours des séances. Quelques empêchements et échappées seront cependant relevés mais rappelons que cela a aussi une fonction d'autorégulation. En effet, s'extraire lorsque c'est trop difficile est un droit au sein de la classe externalisée, rappelé par Agathe en première année.

> Année 1, séance « prépa 5 », 00 :56 :19
> Clôture de séance. Dernières prises de paroles. Agathe clôture en sécurisant, elle rappelle l'intérêt de travailler sur ce sujet car c'était une demande de leur part, que c'est un sujet affectif auquel chacun a des liens personnels, ce n'est pas facile, c'est une préparation pour se forger un avis, « c'est très difficile mais c'est très utile », elle leur rappelle que si ça met trop en difficulté on peut le dire, et on peut s'extraire. (Annexe 1, p. 69).

Les jeunes s'échappent ou cessent de travailler lorsqu'ils ne peuvent plus, avant d'être trop envahis et que cela se manifeste par des comportements plus explosifs. Ces moments d'inhibition ne sont pas à encourager mais sont à respecter car ils indiquent un trop plein. En écoutant bien ce qu'il se passe pour le jeune concerné à ce moment-là il est possible de ne pas culpabiliser vis-à-vis du travail non fait, de responsabiliser vis-à-vis du retrait de la tâche pour anticiper l'envahissement et d'être suffisamment sécurisant pour que le jeune reste là sans angoisse supplémentaire voire se remobilise à un moment dans l'activité.

Pour éclairer notre propos, revenons-en au premier débat. Les jeunes produisent 15 interventions en tout : 4 sont écrites par Eliott, 5 par Théo et Ben, et 7 par Abel et Léo. Cependant, sur les 7 interventions produites par Abel et Léo, l'une d'entre elle est une autocorrection de la part des élèves, c'est-à-dire qu'ils ont répondu à leur propre intervention précédente pour corriger leur phrase, c'est pourquoi nous ne relevons que 15 interventions sur 16. Sur les 6 autres interventions, trois sont élaborées à deux et les trois autres ne sont pensées et écrites que par Léo, Abel s'étant échappé un temps. À cet égard, Abel ne sort pas de la classe ou ne demande pas d'aller aux toilettes, il reste là, à sa place, mais pose sa tête dans ses bras ou

regarde ailleurs. Et puis, il se remobilise lorsqu'il le peut. Il est possible de voir sur la vidéo de la séance une remobilisation suite à un passage de ma part pour voir comment le travail se passe pour eux (Abel, Léo et Jean), cela suffit pour Abel à se raccrocher à l'activité. À un autre moment, Abel semble un peu ailleurs mais propose une idée à voix haute, un peu comme si celle-ci sortait de lui sans qu'il ne l'ait vraiment voulu, Jean rebondit instantanément et valide son idée, il lui dit « vas-y, écrit le » et Abel écrit sa pensée. Si Jean ne s'était pas saisi de cet interstice, de cette seconde de disponibilité un peu malgré lui de la part d'Abel, il est fort possible que l'idée soit repartie aussitôt et qu'Abel continue à s'occuper autrement.

C'est en partie ce qui permet un nombre important de productions argumentatives. Rappelons que huit jeunes participaient aux débats de première année puis seulement cinq jeunes en deuxième année, en moyenne. Comme on peut le voir dans les tableaux ci-dessous, les élèves produisent autant d'interventions argumentées en première et en deuxième année, en moyenne, en étant moins de participants. Cela signifie que chacun des participants produit davantage d'argumentations en deuxième année.

Année 1							
Nom débat	A1-D1	A1-D2	A1-D3	A1-D4	A1-D5	A1-D6	A1-D7
Nombre productions argumentatives	8	12	14	11	13 (+ 8 bavardages)	3 (+ 2 bavardages)	13

Figure 39 : Nombre de productions argumentatives lors des débats de première année

Année 2				
Nom débat	A2-D1	A2-D2	A2-D3	A2-D4
Nombre productions argumentatives	15	11	13	12

Figure 40 : Nombre de productions argumentatives lors des débats de deuxième année

De plus, davantage de productions argumentatives sont élaborées à deux. Plus précisément, lors de l'année 1, progressivement les élèves en binôme ont tendance à moins co-construire les arguments à deux au fil de l'année. Lors de l'année 2, lorsque les élèves sont en binômes, ils co-construisent souvent à deux les arguments postés à la fois au début et à la fin de l'année.

Je prends ici en compte uniquement les interventions produites par les jeunes travaillant en binôme, au sein desquelles on peut distinguer des productions effectivement produites à deux : cela se voit et s'entend sur les enregistrements vidéo des séances. En effet, certains échanges entre élèves permettent de se partager les tâches à effectuer, de discuter sur le sujet travaillé, de négocier parfois le sens de leurs idées, voire de questionner le point de vue de l'autre, en tous cas d'exister à deux dans ce moment de travail de la pensée. Par exemple, lors du débat 1 de deuxième année, 67% des 12 interventions écrites par les élèves positionnés en binôme sont effectivement produites à deux, ensemble. De même lors du débat 4, 56% des 12 interventions censées être produites à deux sont effectivement élaborées dans un travail de co-construction.

Année 1							
Nom débat	A1-D1	A1-D2	A1-D3	A1-D4	A1-D5	A1-D6	A1-D7
Nombre productions argumentatives	8	12	14	11	13	3	13
Productions postées par un binôme	8	7	9	2	8	3	/
Productions faites seul au sein d'un binôme	1	2	6	0	5	1	/
Productions faites à deux en binôme	7	5	3	2	3	2	/
Pourcentage des productions faites à deux	88%	71%	33%	100%	38%	67%	0%

Figure 41 : Distinction des productions argumentatives faites à deux ou seul lors de la première année (sur la base des données vidéo)

Pour comparer avec la première année, cela se rapproche de ce que les jeunes produisaient lors des premiers débat de première année, dans des conditions encore assez sereines pour travailler. Cela représentait 88% des 8 interventions postées par un binôme lors du débat 1 et 71% des 7 interventions censées être faîtes en binôme lors du débat 2. En deuxième année, cette évolution est notable sur un nombre de productions écrites plus important qu'en première année.

Année 2				
Nom débat	A2-D1	A2-D2	A2-D3	A2-D4
Nombre productions argumentatives	15	11	13	12
Productions postées par un binôme	12	/	/	9
Productions argumentatives faites seul au sein d'un binôme	4	/	/	4
Productions faites à deux en binôme	8	/	/	5
Pourcentage des productions faites à deux	67%	/	/	56%

Figure 42 : Distinction des productions argumentatives faites à deux ou seul lors de la deuxième année (sur la base des données vidéo)

Enfin, le taux de réponses adressées directement à autrui évolue.

Année 1							
	A1-D1	A1-D2	A1-D3	A1-D4	A1-D5	A1-D6	A1-D7
Nombre productions argumentatives	8	12	14	11	13	3	13
Nombre interventions adressées à autrui	2	3	3	2	0	0	1
Pourcentage de réponses à autrui	25%	25%	21%	18%	0%	0%	8%

Figure 43 : Pourcentage d'interventions adressées à autrui sur l'ensemble des productions argumentatives lors des débats de première année

Année 2				
Nom débat	A2-D1	A2-D2	A2-D3	A2-D4
Nombre productions argumentatives	15	11	13	12
Nombre interventions adressées à autrui	7	4	3	5
% rép à autrui	47%	36%	23%	42%

Figure 44 : Pourcentage d'interventions adressées à autrui sur l'ensemble des productions argumentatives lors des débats de deuxième année

Le fait que les élèves sélectionnent un extrait du texte ou d'une argumentation d'un pair me semble importante et relever plus largement de la manière qu'ont les élèves de se positionner et d'exprimer quelque chose d'eux-mêmes, de leur rapport aux autres et donc à l'environnement tout entier. Il me semble que plus ils vont vers l'autre, élève, qui leur ressemble, plus ils traduisent une capacité à supporter l'autre et donc soi, dans cette identité d'élève en apprentissage, supporter les processus de pensée eux-mêmes et se situer dans cette construction identitaire non seulement sociale et affective mais aussi de construction psychique sur un plan méta-affectif, c'est-à-dire qui re-câble, re-construit, ré-étaye une vie originaire plus sécurisée pour accueillir le développement de la pensée. Qu'en est-il plus précisément de leurs manières de s'engager dans ce jeu de la pensée avec l'autre ?

2. Évolution dans le positionnement et la justification

Trois parcours argumentatifs sont présentés ici, ceux de Théo, Eliott et Abel. Ces trois jeunes ont participé à l'expérimentation du début à la fin. Je n'ai pas fait ce travail d'analyse pour Léo, bien qu'il ait participé à l'ensemble de l'expérimentation (année 1 et 2), car celui-ci partait souvent en inclusion en milieu de séance, ce qui influe sur la capacité à se mobiliser. Je n'ai pas fait non plus ce travail d'analyse concernant le parcours argumentatif de Ben, celui-ci étant arrivé en milieu de première année.

Les jeunes concernés ont trois profils assez différents que je vais avant tout brièvement présenter. Ils ont tous les trois 14 ans lors de la première année de l'expérimentation. Les propos suivants sont basés sur un temps d'échanges avec Agathe, l'enseignante spécialisée de la classe externalisée datant de novembre 2018, sur la manière dont s'expriment les troubles dans le contexte scolaire. Ce sont ses mots que j'ai retranscrit à l'écrit, sur le coup, tels quels, ou du moins tels que je les ai entendus. S'y ajoutent des éléments d'observation de ma part lors de l'expérimentation.

D'après Agathe, Abel fait preuve d'une forte inhibition intellectuelle malgré une intelligence normale. Il aurait des troubles dépressifs et anxieux. Il s'autorise parfois à penser, à produire. Il aurait des difficultés dans la construction du nombre. Abel s'extraie des débats 3 et 4. Il demande à l'adulte d'écrire pour lui car il est en difficulté pour se servir du clavier. Il a souvent besoin qu'on fasse pour lui, Agathe même parfois parle pour lui. Par exemple lors de la séance « débat 3 », nous clôturons la séance par l'expression d'un mot-clé, chacun le sien, qui permet d'illustrer la séance. Abel ne peut pas, Agathe dit pour lui : « essai » (Annexe 1, p. 55) afin de clôturer pour lui par une validation qui signifie « tu as essayé, c'est suffisant pour moi ».

Agathe connaît Eliott depuis six ans. Elle a d'abord proposé de construire un langage avec lui qui se situe entre la LSF et l'oral. Il est très insécure mais bien moins qu'avant. Il aurait une intelligence hétérogène (la pensée logico-mathématique dont la construction du nombre est particulièrement difficile). Il a un gros problème d'attention, mais une demi-heure de mobilisation psychique scolaire est possible. Il est très fatigable et sa disponibilité est alors réduite. Il est peut-être dyslexique. Maintenant, il investit le langage et la communication, il structure davantage sa pensée, mais il y a une résistance par rapport à l'écrit. Eliott décroche

très fréquemment, il a beaucoup de difficultés à être là. Il se retire sans bruit, en restant assis et en se touchant les cheveux tout en suçant son pouce, ou alors il se faufile, s'échappe sous la table pour aller aux toilettes et ne revient plus, ou revient mais ne peut plus travailler. Eliott s'efface complètement face aux autres, il exprime une forte illégitimité à être présent et à s'exprimer. Souvent, il prend une toute petite voix et se fait plus petit qu'il n'est dans sa chaise, comme pour nous montrer à quel point il se sent petit. D'ailleurs, physiquement, il semble plus jeune que son âge. Je me rappelle qu'en début de deuxième année, il ait été très fier d'avoir commencé à muer.

Selon les informations d'Agathe (Annexe 1, p. 36), Théo est dyspraxique ce qui lui pose des difficultés en classe. Il a une intelligence « homogène » mais de grandes difficultés narcissiques et il montre une forte inhibition de la pensée. Il est psychiquement insécure et vit dans une situation sociale et familiale très précaire. À ce moment-là (novembre 2018), l'enseignante trouve qu'il est en « régression » scolaire, elle essaie donc de créer des outils de protection : il n'y a pas d'inclusion pour l'instant, l'objectif est qu'il se sente en situation de réussite en classe. De plus, d'après mes observations de l'année 0, Théo s'engage très peu dans les relations aux autres et aux savoirs. Il observe, il est là mais il prend peu part aux interactions dans la classe. Il réussit parfois à se mobiliser lorsqu'on l'invite à donner son avis mais souvent il nous dit qu'il oublie, qu'il ne sait plus, qu'il ne sait pas. Il est difficile pour lui d'être là, au monde, avec nous. Malgré cela, Théo s'est engagé dans le travail proposé et a fait preuve d'une forte mobilisation tout au long des séances composant notre expérimentation. Théo montre une grande volonté d'être là, et bien que ses pensées soient parfois confuses, ou hors sujet, il montre une grande capacité à être là et à faire l'effort de se mobiliser dans les consignes, et dans les relations aux autres.

L'objectif ici est de comparer les productions argumentatives de première et de deuxième année de ces trois élèves, respectivement entre chaque année et non entre eux, afin de révéler de possibles évolutions qualitatives.

2.1. Se positionner par rapport à un autre, en accord avec soi, vis-à-vis d'une thèse

Abel et Eliott semblent se risquer davantage à exprimer leur désaccord sans convoquer leur propre corps. Cela pourrait laisser supposer qu'ils sont de plus en plus enclins à s'affirmer vis-à-vis de la pensée de l'autre. Ce n'est pas le cas pour Théo qui est plus souvent d'accord en deuxième qu'en première année. Il me semble alors que le texte en lui-même et son caractère plus ou moins controversé puisse être un facteur-clé influençant le positionnement des élèves : plus le texte serait controversé et plus les élèves seraient enclins à exprimer leur désaccord, à se positionner contre, à défendre une idée qui n'est pas celle proposée par le texte ou l'interlocuteur, ce qui me semble représenter une plus grande prise de risque pour les jeunes. C'est ici que se joue l'un des intérêts de débattre sur des Questions Socio-Scientifiques.

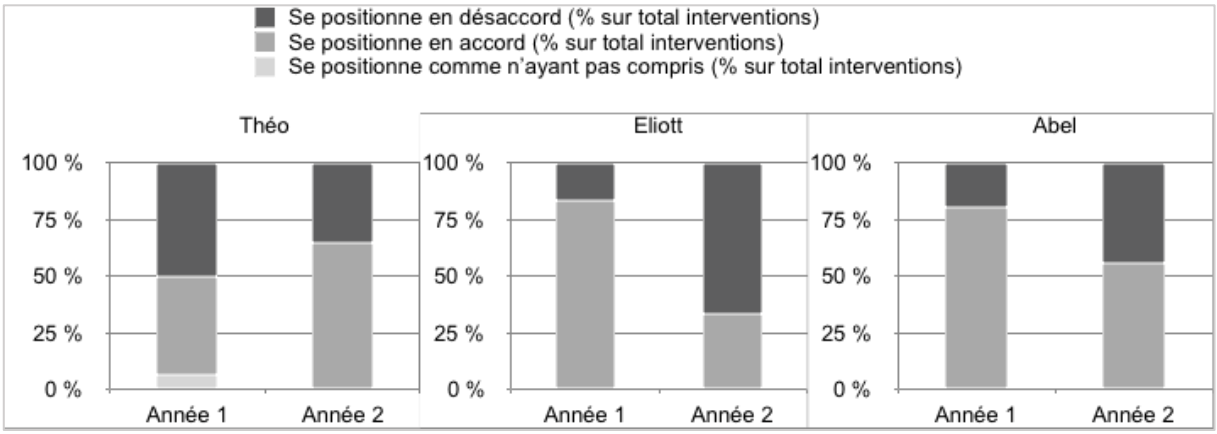


Figure 45 : Positionnement vis-à-vis de la sélection

Cependant, il y a aussi simplement des questions qui touchent plus ou moins les élèves, qui les font se sentir concernés ou non, et qui influent sur la manière dont ils s'y engagent. Par exemple, lors du deuxième débat de deuxième année sur la musculation (Annexe 3, pp. 202-205), exposant à la fois les risques pour les adolescents en pleine croissance de pratiquer ce sport à une trop forte intensité et la sensation de bien-être que celle-ci peut apporter, 11 interventions sont produites par l'ensemble des jeunes présents ce jour-là (Abel, Ben et Théo) : 10 d'entre elles sont en accord avec la thèse sélectionnée, 1 seulement est en désaccord. En outre, ce jour-là, les jeunes ne sont que trois et travaillent donc chacun seul, accompagné par un adulte. On peut supposer qu'il soit encore moins évident de se positionner en désaccord lorsque les jeunes ne sont pas en binôme car celui-ci pourrait constituer une protection, le nombre faisant la force (en termes de ressenti), pour exprimer son opposition.

Un autre exemple pourrait être le quatrième débat de première année portant sur les enjeux du nucléaire comme source d'énergie mis en opposition avec les énergies fossiles d'une part et les énergies renouvelables d'autre part. 11 interventions sont produites dont 4 exprimant un accord avec la thèse sélectionnée et 7 en désaccord avec celle-ci. Cependant, nous nous sommes alors rendu compte que les élèves avaient une tendance à se positionner vis-à-vis d'un état de fait parfois et non d'une thèse, notamment sur les sujets qui leur tiennent à cœur. C'est-à-dire qu'au lieu d'exposer son opinion sur le type d'énergie à favoriser pour générer de l'électricité en polluant le moins possible, ils peuvent se positionner contre la pollution en tant que telle. Encore, au lieu de se positionner sur les risques encourus par les enfants qui se rendent à l'école en temps de guerre comme symbole d'un futur en paix, ils se positionnent parfois contre la guerre en tant que telle.

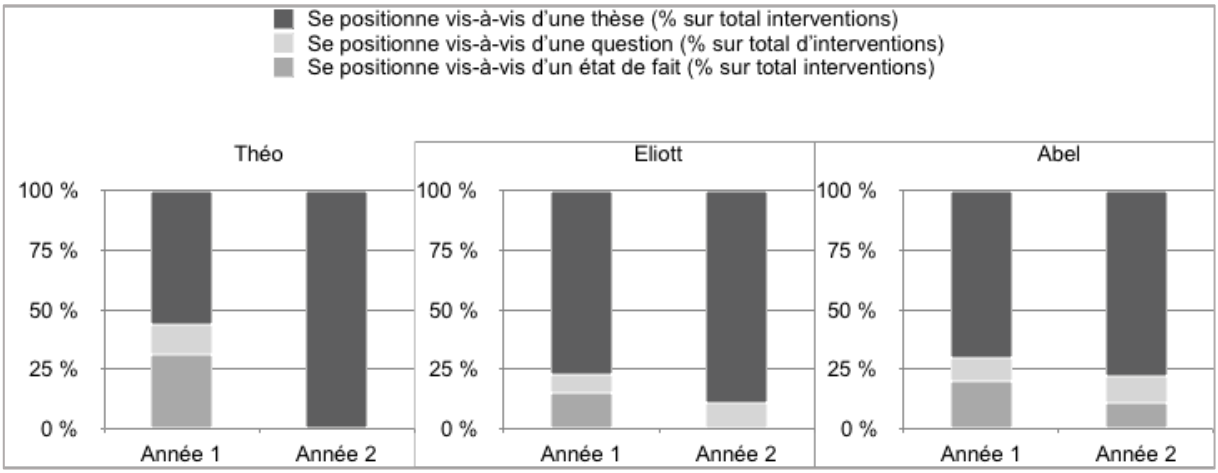


Figure 46 : Nature de la sélection vis-à-vis de laquelle les jeunes se positionnent

Ici encore, les occurrences de positionnement vis-à-vis d'un état de fait plutôt que d'une thèse semblent grandement liées à la nature de la question : le débat où cela arrive le plus et où cela arrive pour les trois élèves ici concernés, est le premier débat de la première année. Celui-ci portait sur une Question Socialement Vive, à savoir sur la scolarité d'enfants vivant dans un pays en guerre, mais non une Question Socio-Scientifique. En outre, c'était le premier débat de l'année, cela pourrait également être un facteur d'explication, les élèves s'éloignant ainsi ensuite de cette confusion de sens.

Voici un exemple :

Abel et Léni 02/10/2018 à 10:50:25 1 réponse

C : "Au sein de la capitale Sanaa, de nombreux enfants risquent leurs vies pour aller à l'école."

R : A Sanaa la capitale, de nombreux enfants risquent leurs l vie qu'en il vont a l'école.

A : C'est pas normale que des enfant risque leur vie pour aller a l'école.

Les élèves ne nient pas ici le risque encouru par les enfants pour se rendre à l'école, ils expriment qu'ils ne sont pas d'accord avec le fait que les élèves se trouvent justement en danger lorsqu'ils se rendent à l'école. Cela entraîne un manque de cohérence entre le positionnement indiqué (bleu pour d'accord, rouge pour pas d'accord) vis-à-vis de la partie de texte sélectionnée et l'argumentation déployée ensuite.

Voici un autre exemple :

Théo et Milan 11/10/2018 à 10:49:53

C : « Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole.»

R : le gaz é le pétrole sa pouri la planete

A : on et pas d'accors pars que acose de la polution le rechoment climatic et de plus ans plus prensans

Ce que fait Théo ici, c'est nous dire qu'il n'est pas d'accord avec le fait qu'on utilise encore du charbon, du gaz et du pétrole alors que cela a un impact sur le réchauffement climatique et non avec la thèse que le charbon, le gaz et le pétrole polluent, thèse au regard de laquelle on pourrait alors proposer des arguments ou contre-arguments.

Il y a une confusion entre reconnaître ou non l'existence d'un état de fait et réagir sur cet état de fait. Au lieu de dire : je suis d'accord, le charbon pollue et c'est scandaleux, Théo fait un raccourci en disant « je ne suis pas d'accord que le charbon pollue ». Cette confusion est peut-être favorisée par la plateforme, ce serait un artefact de celle-ci. Mais quoi qu'il en soit il en résulte que le propos écrit de Théo n'est pas clair à cet égard. En outre, cela peut aussi être envisagé comme des difficultés dans le rapport à l'écrit qui ne lui permettrait pas d'exprimer clairement son avis. On pourrait interpréter que Théo a sélectionné « Ce qui pollue c'est le gaz, le charbon et le pétrole » qui sont les énergies fossiles dont on parle dans le texte, afin d'exprimer qu'il n'est pas d'accord avec l'utilisation de ces énergies fossiles car, comme il le développe dans son argumentaire, ces énergies polluent et cela influe sur le réchauffement climatique.

Pour Théo, en première année, on observe à 5 reprises des désaccords avec des états de fait plutôt que des thèses dans ses positionnements ce qui n'arrivera plus en deuxième année. En d'autres termes, en première année, Théo se positionne de façon confuse par rapport à un état de fait dans 31% de ses interventions, il se positionne vis-à-vis d'une question dans 12,50% de celles-ci et enfin, il se positionne vis-à-vis d'une thèse dans 56,25% de ses interventions. Cela peut traduire selon nous des difficultés dans la manière d'exprimer son opinion qui n'apparaissent plus en deuxième année. En effet, en deuxième année, Théo se positionne vis-à-vis d'une thèse dans 100% de ses interventions, ce qui nous indique qu'il se repère davantage dans le dispositif d'une part et qu'il maîtrise mieux son propre positionnement d'autre part (d'accord ou pas d'accord et avec quoi ?), et/ou son expression écrite, ce qui va lui permettre de mieux argumenter également.

Cela pourrait indiquer un manque de clarté dans les consignes. Cela pourrait révéler une sorte de confusion parfois entre une dimension plus affective et émotionnelle qui montre une implication empathique de la part des jeunes et une dimension de l'ordre des idées qui implique une plus grande distanciation peut-être. En tous cas, cela participe du jeu (au sens mécanique) qui est là entre ce qui est attendu et ce qui se fait, se créé, entre les consignes portées par les professionnels et la plateforme et la manière qu'ont les élèves de se les approprier.

En deuxième année, les jeunes parviennent mieux à être cohérents entre leurs positionnements (d'accord / pas d'accord) et leurs argumentations. En effet, il y a tendanciellement davantage d'interventions argumentées en cohérence, et ce pour les trois élèves. Cela indique une potentielle intériorisation de ce que constitue une thèse vis-à-vis de laquelle je peux me positionner et argumenter, il me semble que ce jeu que nous n'avions pas prévu nous indique dès le premier débat que les jeunes s'autorisent et se mettent en jeu, ce qui reste pour moi le point le plus essentiel.

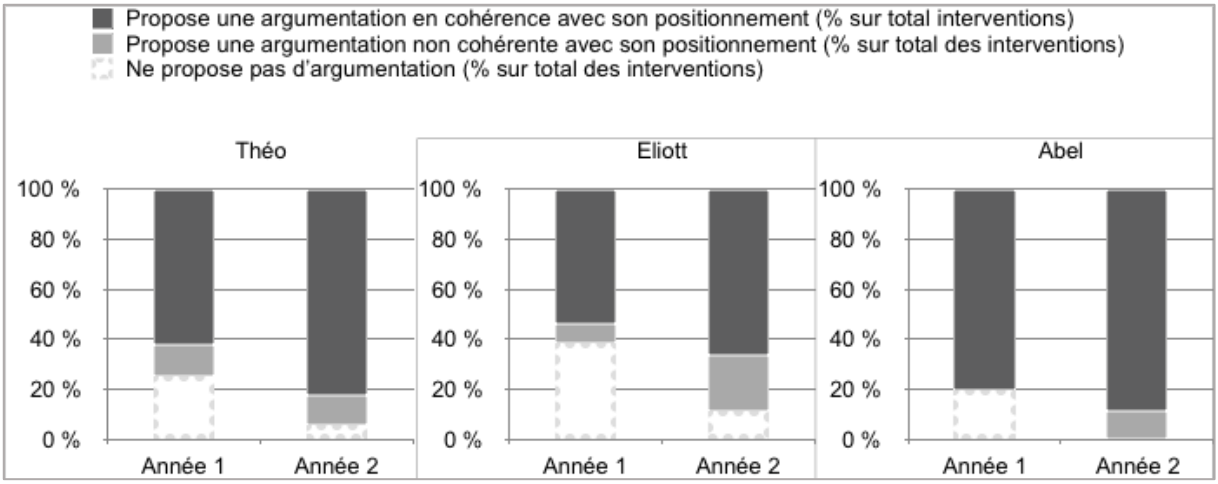


Figure 47 : Cohérence entre le positionnement et l'argumentation développée

Enfin, ces éléments de positionnement peuvent aussi être mis en lien avec l'autre par rapport auquel ils prennent position. J'entends par là qu'ils ne se positionnent vis-à-vis d'un état de fait que lorsqu'ils s'adressent au texte. Cela n'arrive pas lorsqu'ils s'adressent à un autre directement, c'est-à-dire à un pair (ou un binôme de pairs) participant au débat. À cet égard, Théo et Abel se risquent bien plus en deuxième année qu'en première année à s'adresser à un autre sujet présent dans la salle *via* la plateforme. Davantage d'interventions sont adressées à l'autre directement plutôt qu'au texte. En effet, en première année, 12,5% des interventions de Théo sont adressées à l'autre directement puis 35,3% en deuxième année, soit une augmentation de 2,8 fois. Abel, lui, s'adresse à l'autre directement dans 10% de ses interventions en première année et dans 44,4% de ses interventions en deuxième année. Cependant, ce n'est pas le cas d'Eliott, dont les interventions sont adressées à l'autre directement dans 41,7% des cas en première année contre 22,2% en deuxième année. On peut aussi se demander si le fait de travailler seul en deuxième année ne soit pas un facteur important pour cette variable. Eliott travaille seul tout au long de la deuxième année, un adulte est à ses côtés mais il n'est pas en binôme avec un pair. Encore une fois, il semble plus risqué de s'adresser à l'autre qu'au texte et il peut sembler moins difficile d'affronter ce risque à deux que tout seul. Peut-être même que l'expérience réussie du dialogue oral à deux permet de s'ouvrir dans un dialogue écrit avec l'autre plus lointain dans un mouvement vertueux et mutuel.

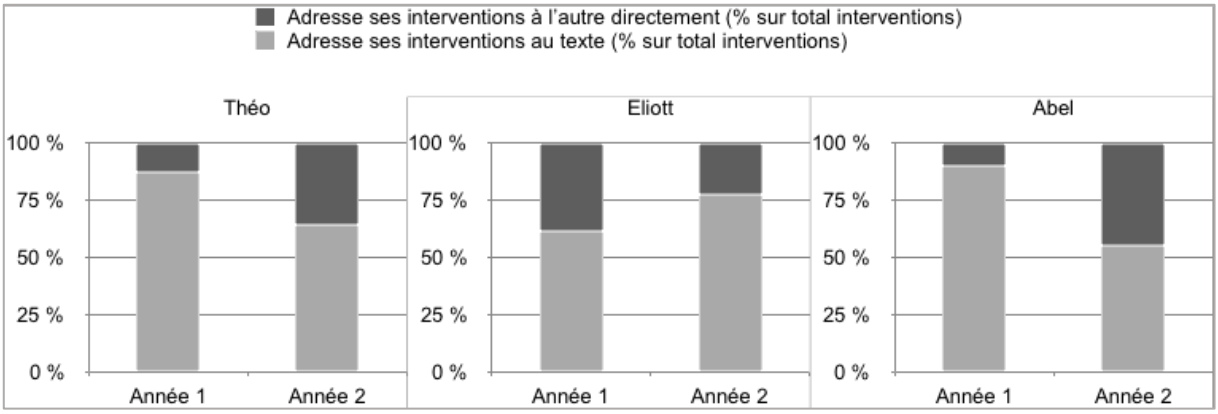


Figure 48 : Identité de l'auteur de la sélection vis-à-vis de laquelle les jeunes se positionnent

Cela traduit également une écoute de l'opinion de l'autre. Selon les théories winicottiennes, cette plus grande prise de risque en termes de confrontation et de relation à l'autre pourrait signifier que le dispositif est suffisamment sécurisé et sécurisant pour que certains élèves s'autorisent et entrent en relation avec les autres, avec leurs pairs. À cet égard, la reformulation peut constituer un autre élément illustrant l'écoute et la prise en compte d'autrui pour élaborer sa propre pensée.

2.2. Reformuler pour penser

Du côté de la reformulation, pour Abel cela semble constituer une tâche trop coûteuse, en effet, il reformule bien moins en deuxième année. Théo lui, s'y attelle à chaque fois ou presque. Eliott s'efforce également de répondre à cette demande. Cela me semble intéressant car comme nous l'avons souligné dans la partie méthodologique, la reformulation semble revêtir un potentiel réflexif important de par la nature de la tâche elle-même. Nous prenons ici en compte les reformulations, d'abord dans le degré de complexité qui lui a été accordée et ensuite dans l'adéquation sémantique dont elle fait preuve.

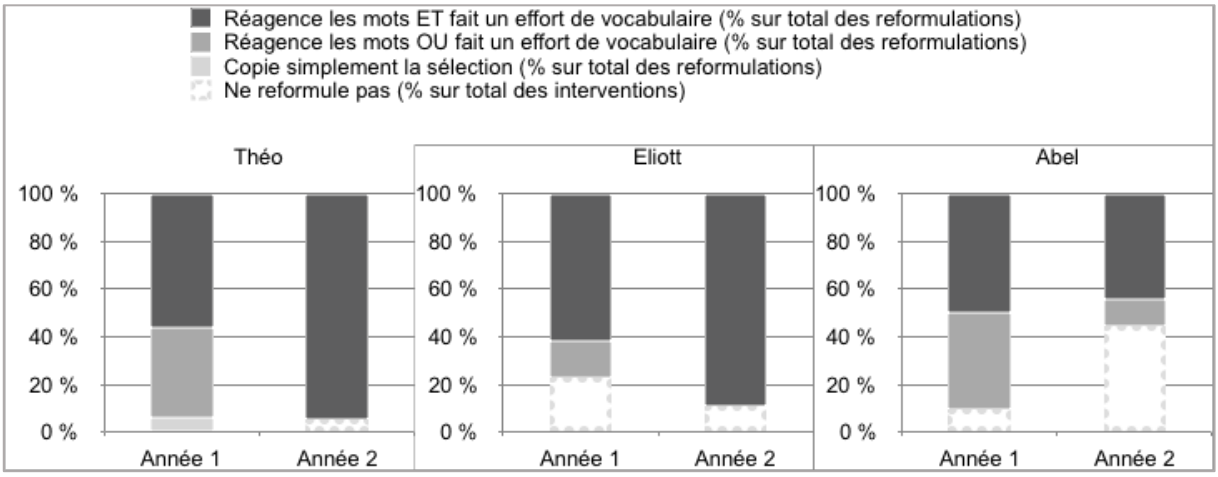


Figure 49 : Degré de complexité dans la reformulation

Ainsi, Théo et Eliott font preuve de reformulations de plus en plus complexes. Mais Abel semble porter de moins en moins d'intérêt pour cette tâche et de plus en plus souvent, il ne reformule pas.

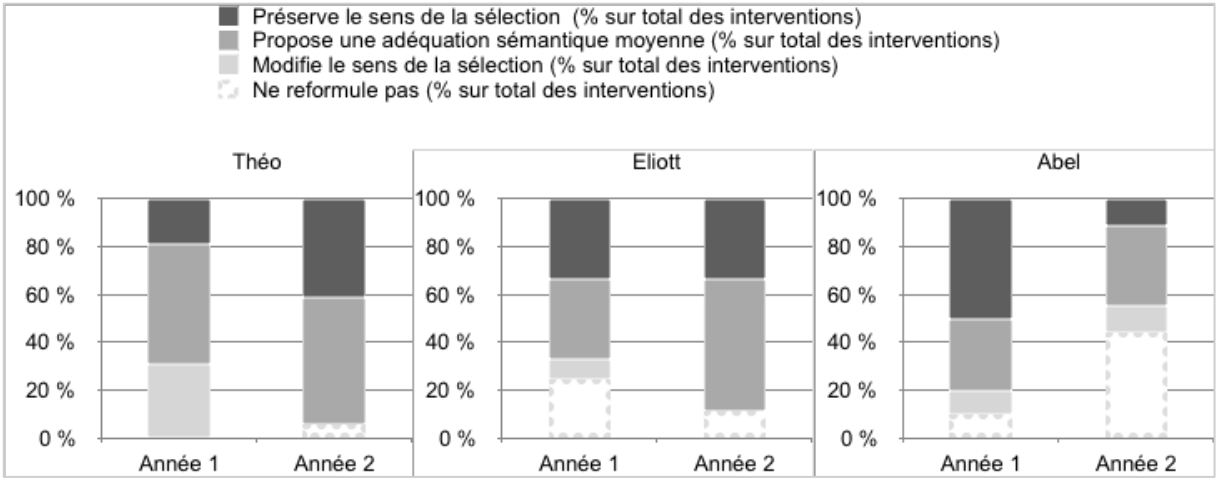


Figure 50 : Adéquation sémantique dans la reformulation

Du point de vue sémantique, Théo réussit de mieux en mieux à préserver le sens de la sélection de texte après l'avoir reformulée. D'après notre analyse des reformulations de Théo, en première année, il y en a 5 avec un « sens modifié », 8 avec une « adéquation moyenne » et 3 avec un « sens préservé » sur un total de 16 reformulations. En deuxième année, il y a 9 reformulations codées comme proposant une « adéquation moyenne » et 7 avec un « sens préservé » sur un total de 16 reformulations également. Il n'y a plus du tout de reformulations qui modifient le sens et la proportion de « sens préservé » augmente par rapport à la première année de 19% à 44%[10]. On observe ainsi que Théo continue à accomplir cette tâche de la reformulation, très exigeante d'un point de vue cognitif, et qu'il tend à mieux s'approprier et restituer le sens des interventions d'autrui. En ce qui concerne Eliott, il reformule davantage en deuxième qu'en première année. On peut observer la même proportion de reformulations dont le sens préserve celui de la phrase initiale et une plus grande proportion de reformulation dont l'adéquation sémantique est moyenne. Pour Abel, il semble que la tâche soit de plus en plus évitée. Il reformule beaucoup moins en deuxième qu'en première année, et le sens est de moins en moins préservé, ce qui pourrait signifier que la tâche est effectivement trop coûteuse, du moins sur le plan cognitif.

Malgré le fait que les tentatives de reformulations soient « fragiles », nous pouvons remarquer qu'ils essayent de répondre à la consigne. Ils ont compris que cela signifiait de pouvoir utiliser d'autres mots pour exprimer le même contenu. Il me semble que ce travail de reformulation puisse permettre de se poser des questions sur les termes, sur l'importance des mots et sur la compréhension du sens et peut-être même qu'il fasse appel à un travail de représentation et de projection. Cependant, au cours des séances, les élèves accordent beaucoup d'énergie à cette tâche à accomplir. Effacer puis réécrire à de nombreuses reprises semble avoir un double effet : peut-être une dimension réflexive - qui demande de prendre du temps, de réfléchir (parfois à deux) pour s'assurer d'avoir compris, pour trouver des synonymes - qui serait bénéfique au regard du rapport au temps, des possibilités de représentation et de projection ? Peut-être également à certains moments une dimension miroir qui « bloque » sur sa propre production, qui fige face à l'impression de ne pas y arriver et qui peut être contre-productive vis-à-vis de l'enjeu « libérateur » supposé du débat numérique.

[10] Les pourcentages indiqués dans les tableaux sont arrondis à l'unité dans le texte.

2.3. Se justifier

Considérons à présent un aspect fondamental de l'argumentation produite, la justification. Pour Théo, Eliott et Abel, davantage d'interventions argumentées sont justifiées en deuxième année. Plus précisément, la proportion d'interventions justifiées augmente légèrement pour Théo et Abel, elle augmente fortement pour Eliott, dont toutes les interventions sont justifiées en 2e année. La justification constitue l'essence de la pratique argumentative. En effet, il ne suffit pas de se positionner vis-à-vis d'une thèse, d'un sujet, d'une question mais bien d'apporter des éléments de connaissances, d'expérience propre, de valeurs ou encore de morale qui justifient ce positionnement. C'est ce qui suscite les échanges entre les participants et co-construit progressivement le débat.

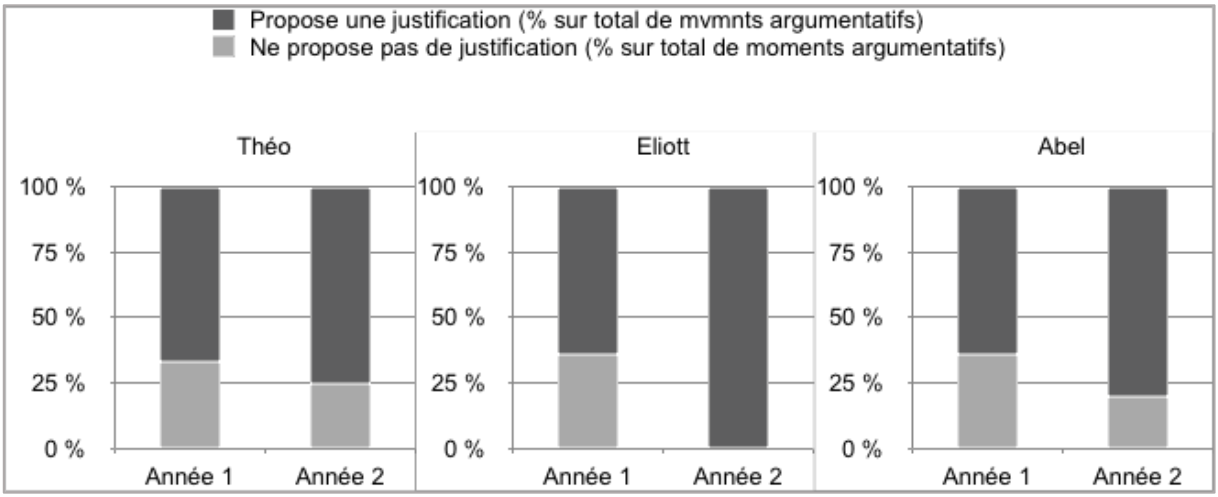


Figure 51 : Existence d'une justification

Cela me semble très important d'un point de vue de l'appropriation des codes de la pratique argumentative, la justification est une norme générique primordiale de l'argumentation qui semble progressivement être intériorisée. C'est une preuve forte de leurs évolutions respectives mais commune dans leurs manières d'argumenter, dans leur apprentissage de l'argumentation.

Mais comment justifient-ils ? Si Eliott et Abel ont beaucoup de mal à s'aventurer dans la diversification des mouvements argumentatifs, des connecteurs logiques et des références convoquées, Théo lui, montre une forte évolution dans son appropriation et son utilisation des règles de l'argumentation. Afin de mieux comprendre cette évolution, nous regardons de plus près comment Théo justifie dans les sous-parties suivantes.

2.3.1. Mouvements argumentatifs, références convoquées et connecteurs

En année 1, Théo a participé à 6 débats au cours desquels il a produit en tout 19 interventions. Sur ces 19 interventions, il y en a 12 pour lesquelles Théo propose une argumentation et 4 pour lesquelles il n'en propose pas (3 interventions codées comme bavardages, 1 simple acquiescement, 1 explication, 1 argumentation que l'on a codé « peu intelligible » et une intervention pour laquelle la case argumentation constituait un message à mon égard n'ayant pas de lien direct avec le débat.) Chacune des 12 interventions argumentées ne comporte qu'un mouvement argumentatif. Nous dénombrons donc 12 mouvements argumentatifs dont 7 développements, 1 réfutation et 4 nouvelles idées.

En année 2, Théo a participé à 4 débats et a produit un total de 17 interventions dont une ne présente pas de mouvements argumentatifs. Sur les 16 autres interventions, Théo produit à chaque fois entre 1 et 4 mouvements argumentatifs, soit 32 mouvements argumentatifs en tout. Le fait qu'il y ait davantage de mouvements argumentatifs dans chaque intervention de Théo montre clairement que son argumentation gagne en complexité. De plus, les mouvements argumentatifs utilisés se diversifient bien que les développements restent majoritaires : on dénombre ainsi 21 développements, 5 réfutations, 2 nouvelles idées, 2 concessions et 2 nuances.

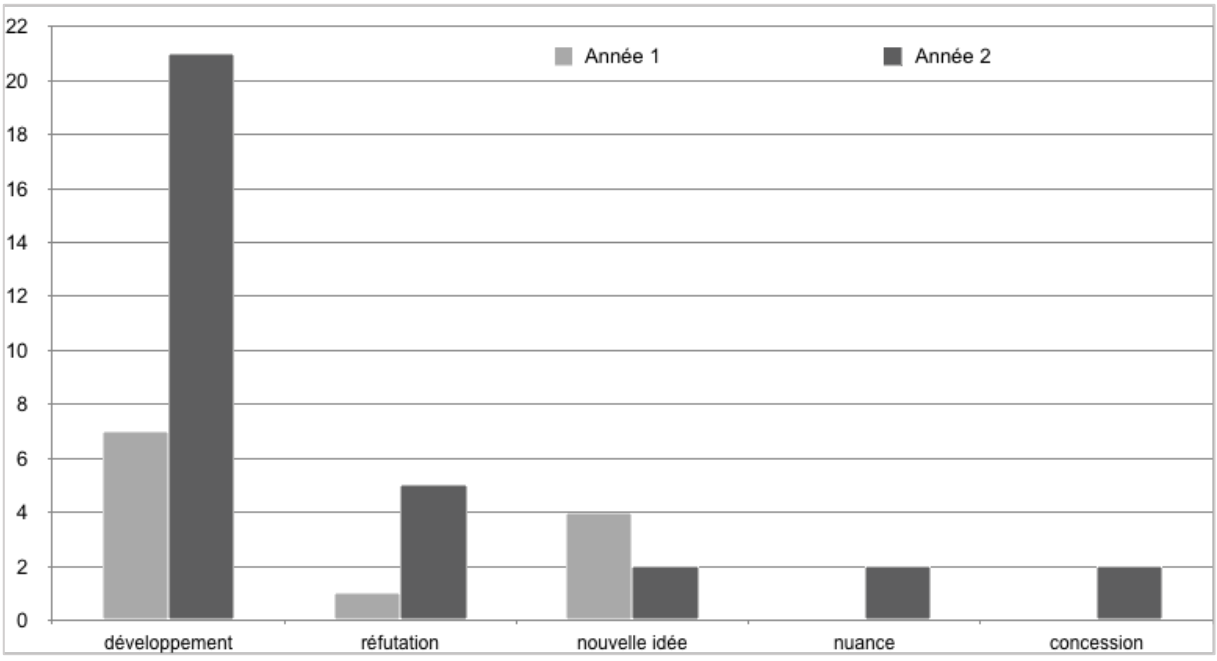


Figure 52 : Augmentation et diversification des mouvements argumentatifs

A titre d'exemple, voici une intervention de deuxième année concernant un débat sur la conquête de Mars.

Théo 16/01/2020 à 11:05:29 1 réponse

C : "Le plus gros des risques est celui de crash au sol du module lors de « l'amarsissage"

R : on pence que le vaisseau va atterrir sur la planète en se demolisants et cet un gros risque

A : on peut risquer la vie des humains et donc on devrait plutôt envoyer des robots

Théo a sélectionné la phrase : « le plus gros des risques est celui de crash au sol du module lors de l'amarsissage ». Et il écrit : « on peut risquer la vie des humains et donc on devrait plutôt envoyer des robots ». Il y a ici un développement suivi d'une nouvelle idée. Il alerte d'abord sur le risque pour la vie humaine, « on peut risquer la vie des humains » ce qui développe l'idée que l'amarsissage soit risqué, et ce qui le conduit à émettre une nouvelle idée selon laquelle il vaudrait mieux envoyer des robots sur Mars.

Il développe une nouvelle idée sollicitant sa créativité et donc le jeu psychique, le jeu de la pensée ou le jeu dans la pensée. Je pense que c'est une illustration forte du potentiel transitionnel du dispositif qui ouvre des voies possibles, propose un espace suffisamment ouvert pour que Théo se sente accueilli et légitime à l'investir. Le jeune se risque alors à se frotter à la situation didactique, il se lance, c'est l'émergence de la pensée et du processus de penser. Celui-ci, suffisamment soutenu et contenu, permet de proposer une opinion et de la soutenir, de la justifier. Théo construit son soi-élève, il participe, il élabore, il est au travail et il est en réussite. Celle-ci est assurée par le dispositif qui pare aux situations d'échec. L'élève développe ainsi sa pensée et propose même une nouvelle idée, créée et trouvée à la fois, qui relate un dialogue interne/externe en mouvement, en transformation, en transition.

2.3.2. Justifications

Théo justifie 67% de ses mouvements argumentatifs en première année puis 75% en deuxième année. La progression positive est peu marquée mais présente. En outre, le pourcentage est élevé dès la première année.

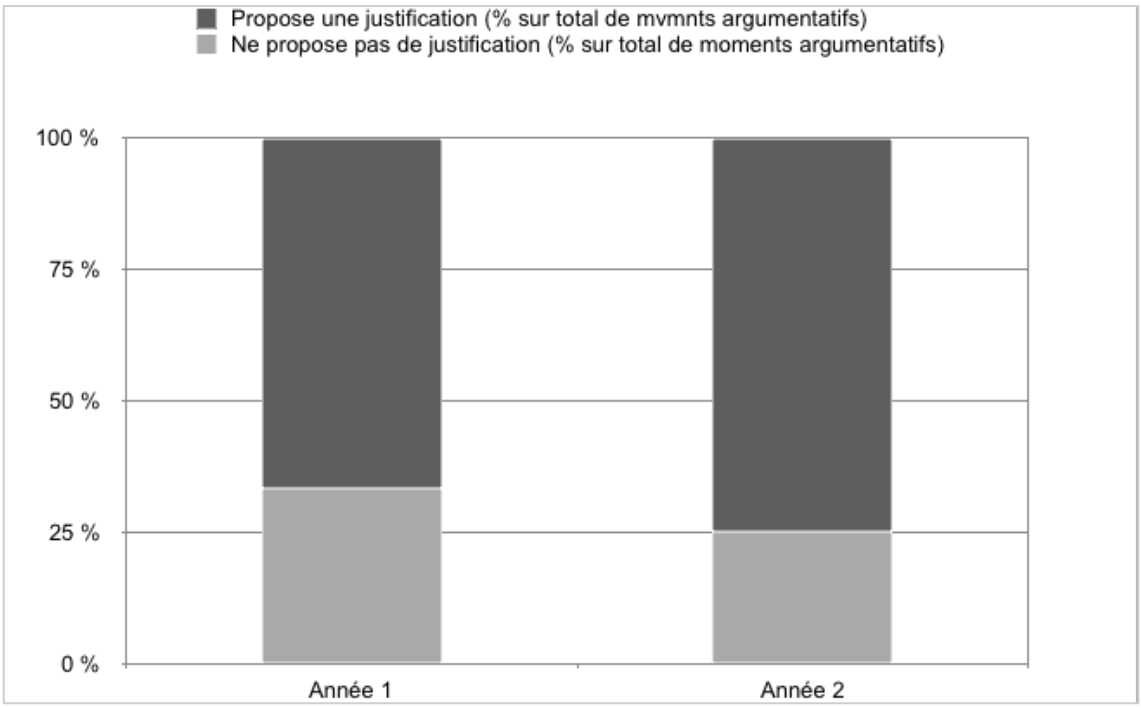


Figure 53 : Justification des arguments

La proportion d'interventions justifiées est relativement élevée dès la première année. Le dispositif contribue potentiellement à cet effet. Au vu de l'exigence sur le plan cognitif que suppose la justification, on pourrait s'attendre à ce que les jeunes, malgré le dispositif, relâchent progressivement leurs efforts à cet égard. Mais ce n'est pas le cas. Cela nous permet de dire que les conditions leurs sont d'abord supportables mais aussi profitables d'un point de vue psychique et cognitif.

2.3.3. Utilisation de connecteurs logiques et des références convoquées

Ensuite, Théo utilise autant de connecteurs logiques dans la structuration de ses phrases en première et en deuxième année, proportionnellement au nombre de mouvements argumentatifs justifiés. En effet, il utilise un connecteur logique dans 63% de ses argumentations en première comme en deuxième année. Cependant, ce qui évolue c'est sa diversification dans l'utilisation de connecteurs logiques en deuxième année.

Les connecteurs logiques ont été introduits par les professionnels et moi-même au fur et à mesure et sans en être conscients. Les jeunes s'en saisissent alors. Il est ainsi possible de voir qu'en fonction de l'adulte à leurs côtés, les jeunes vont employer « parce que », « car » ou « ainsi ». Je pense qu'au-delà de se saisir de ce qu'on leur propose dans ces moments-là, il est possible qu'il y ait comme un contrat affectif entre eux et les professionnels qui implique une identification projective positive. Ils font alors l'effort de reproduire et potentiellement de s'approprier ainsi certaines manières de faire, de dire, de penser. Ce qui peut paraître transparent chez des lycéens ordinaires ou en tous cas silencieux. Ils nous montrent eux des choses qui ne se voient pas ou ne s'entendent pas d'ordinaire.

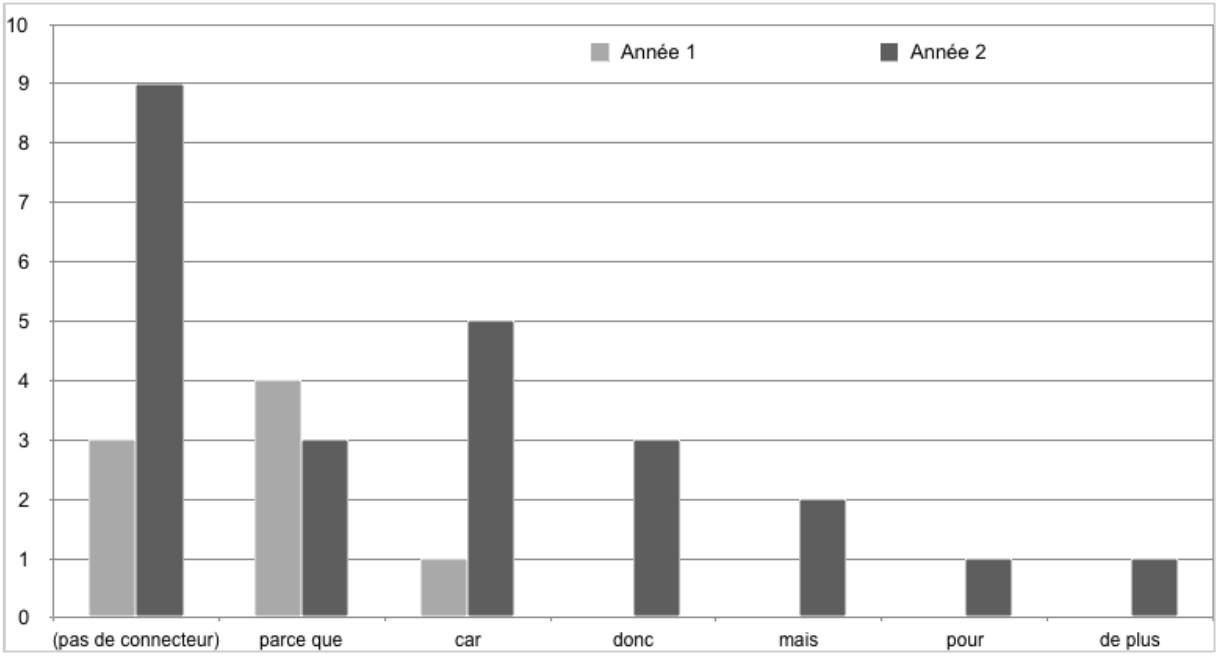


Figure 54 : Utilisation et diversification des connecteurs logiques

Par ailleurs, Théo a recours à une plus grande diversité dans la nature des références convoquées. Celles-ci caractérisent le type de justification, ce qui traduit un gain de complexité dans l'argumentation de Théo.

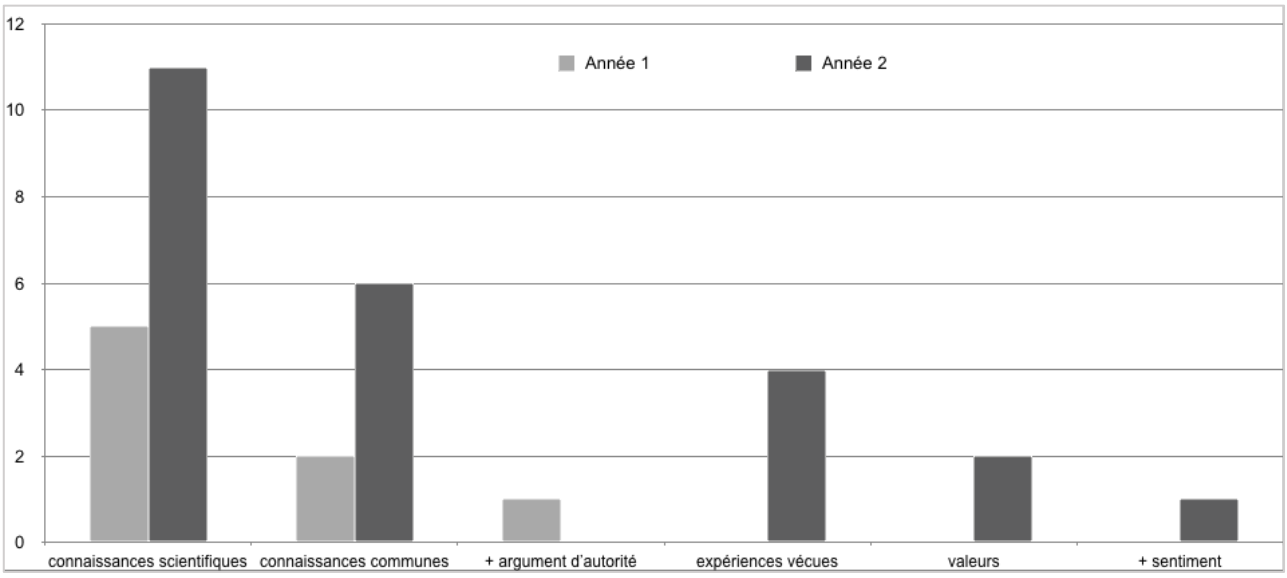


Figure 55 : Diversification des références convoquées

En outre, il nous est apparu que le choix des connecteurs logiques ainsi que des références convoquées dépendait grandement de l'adulte qui guide l'élève à ce moment-là. D'un côté, cela peut indiquer que le jeune a du mal à structurer et transmettre sa pensée par lui-même et qu'il s'appuie donc grandement sur les termes utilisés par l'éducateur ou l'enseignante qui est à ses côtés. De l'autre, cela semble démontrer la capacité du jeune à écouter l'adulte qui l'accompagne, à prendre en compte ce qu'il ou elle lui dit et à s'en saisir en le réutilisant dans sa production écrite. Enfin, lorsque Théo apporte une justification dans son argumentation, cela nous semble presque toujours pertinent.

Prenons un exemple issu d'un débat mené au mois de décembre de la deuxième année. Le débat portait sur l'engouement grandissant chez les adolescents pour la musculation en salle de sport et les risques pour ces derniers en période de pleine croissance.

Théo 12/12/2019 à 10:59:39 1 réponse

C : "La musculation aiderait à fabriquer une meilleure image de soi parce que l'on se sent mieux dans sa peau."

R : d'aprés les humain la musculations de ce rentre une image en soi

A : le sport cest bon pour la canter on ce cen bien apéres une sease de sport parceque on cest depencer bouqoud . en plus ca peut reoresanter la force

Théo a sélectionné une phrase du texte : « la musculation aiderait à fabriquer une meilleure image de soi parce que l'on se sent mieux dans sa peau ».
Ce à quoi il répond, « le sport c'est bon pour la santé, on se sent bien après une séance de sport parce qu'on s'est beaucoup dépensé, en plus ça peut représenter la force ».

Selon notre analyse, il y a ici trois mouvements argumentatifs, ce sont trois développements justifiés. Le premier, « le sport c'est bon pour la santé » convoque une connaissance scientifique sans connecteur logique. Le deuxième, « on se sent bien après une séance de sport parce qu'on s'est beaucoup dépensé » convoque l'expérience vécue et est amené par le connecteur « parce que ». Et le troisième, « en plus, ça peut représenter la force » convoque une valeur, ici symbolique et utilise le connecteur « de plus ». Les trois justifications nous semblent pertinentes.

Synthèse

De ces résultats, plusieurs conclusions peuvent être faites tout en soulignant certains points de vigilance.

Les résultats présentés concernant Théo montrent une évolution de son argumentation qui s'enrichit ou se complexifie. Or, les recherches montrent que l'argumentation n'évolue pas de manière significative sans une pratique importante de l'argumentation et sur un temps long, comme le montrent notamment des études avec des élèves du niveau du collège (Kuhn, 2019). Les évolutions positives de certains élèves montrent selon nous que le dispositif est pertinent, au sens où il permet de favoriser le développement des compétences argumentatives d'élèves ayant des troubles du comportement. Plusieurs éléments-clés du dispositif me semblent importants à prendre en compte pour la recherche. Avant tout, la pratique régulière du débat ainsi que l'exercice d'une réflexivité sur l'argumentation. De plus, les textes sur lesquels nous débattons portent sur des questions de société qui ouvrent sur le monde. Par ailleurs, se jouent sans doute des éléments relationnels plus ou moins conscients et connectés à ma disposition psychique et représentative vis-à-vis des jeunes et à mon intention. Ce sont des enfants très perméables aux représentations et aux attentes de l'autre. Ainsi, le dispositif semble proposer un support au développement de la pensée que l'on voit se structurer et s'ancrer dans l'échange.

Cependant, il nécessite de nombreuses conditions particulières qui constituent précisément nos points de vigilance. D'abord, l'effectif d'adulte est une condition primordiale de réussite, qui permet de sécuriser les jeunes et qui permet que les séances se déroulent sans obstacles majeurs. En effet, au contraire de la première année, trois adultes étaient présents pour cinq jeunes au cours de la deuxième année, soit un adulte par poste de travail, ce qui impacte l'effort de mobilisation des jeunes (positivement) mais aussi, selon nos observations, le choix des connecteurs logiques ou encore des références convoquées. Cela signifie que la diversification dans ces choix est fortement liée à l'adulte qui aide le jeune lors du débat. Ensuite, la salle et le matériel informatique mis à disposition par l'université en deuxième année constituent également un facteur d'efficacité du dispositif en termes techniques et pratiques. De plus, cela joue peut-être un rôle affectif, autrement dit, le fait d'être invité « chez moi » après avoir été invitée « chez eux » n'est pas dénué de sens pour les relations interpersonnelles au sein du dispositif qui peuvent influer sur le travail fourni par les élèves. Enfin, les locaux de l'université

eux-mêmes représentent un symbole, socialement prestigieux, qui conditionne ce qui se déroule dans l'expérimentation de deuxième année.

Argumenter c'est avant tout dialoguer avec l'autre selon les jeunes, et c'est ce qu'ils apprennent à faire lors de ces séances. Pourtant, c'est extrêmement difficile, et dès qu'ils le peuvent, ils travaillent seuls, cela semble leur demander moins d'effort. Par exemple, lors des séances de débat 5 et 6 de première année, particulièrement difficiles, il n' y a plus de réponse à autrui. De plus, les productions se font majoritairement seuls. En effet, de manière générale, les jeunes ont tendance à mieux travailler (ou à travailler tout court) lorsqu'ils se retrouvent seuls face à l'ordinateur, c'est-à-dire lorsque leur binôme s'échappe pour un temps, part aux toilettes, se lève faire autre chose, ou reste assis mais s'extraie de la situation. Ils continuent à participer s'il y a un adulte avec eux, ils répondent à la demande d'être là physiquement, mais il me semble qu'ils ne sont pas toujours là psychiquement ou cognitivement et qu'ils peinent parfois à se mobiliser. Au cours de la deuxième année, le groupe se constituant au mieux de cinq jeunes et deux à trois professionnels de l'ITEP, plus moi-même, nous pouvions positionner un adulte par poste de travail. Il nous a donc semblé que cette condition ait pu provoquer un fort changement dans la mobilisation des élèves lors des débats. C'est ce que nous allons regarder de plus près dans le chapitre suivant. Ce sera l'objet de ce quatrième et dernier chapitre de résultats, concernant plus particulièrement les postures professionnelles qui semblent favoriser ou non le travail de pensée.

Chapitre VIII – Le besoin d'étayage des jeunes : vers une posture professionnelle de l'entre-deux ?

L'analyse proposée dans ce chapitre concerne les gestes et les paroles déployés par les professionnels lors des séances de débat pour accompagner les jeunes vers des postures d'élèves en apprentissage. L'objectif est de montrer comment se déclinent ces postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009) dans notre dispositif clinico-didactique adapté. Car lorsque celles-ci tendent vers une posture de l'entre-deux (Thouroude, 2016), elles permettent la rencontre dans les relations élèves-savoirs, élèves-enseignants, élèves-groupe. Il s'agit d'apporter des éléments de réponse à la troisième question principale de cette recherche : **Quels sont les gestes des professionnels qui participent particulièrement au *holding* didactique et à la médiation vers les savoirs et les autres et ainsi deviennent constitutifs d'une posture didactique inclusive ?**

Nous continuons de regarder finement le parcours singulier de Théo, d'abord sa manière de travailler en première année puis en deuxième année. Il m'a semblé nécessaire de regarder de plus près les interactions de Théo avec ses pairs et avec les professionnels lors de l'élaboration de sa pensée et de ses productions argumentées. J'ai donc annoté chacune de ses productions argumentatives des éléments de comportement et de langage qui les accompagnent, ou en tous cas ceux qui sont observables et audibles sur les enregistrements des séances. Les interactions entre membres d'un binôme et entre élève et professionnels semblent essentielles au travail de Théo. Le chapitre suivant présente ainsi une analyse croisée de ce que produit Théo et des interactions en cours de production. Cela permet de resserrer notre regard sur l'étayage qui accompagne ou non l'élaboration de la pensée et le développement de l'argumentation.

1. Interactions lors de la pratique argumentative en première année

L'objectif est d'analyser les interactions entre pairs et entre élèves et professionnels et de déterminer en quelles mesures celles-ci sont mises au service d'un étayage de la pensée qui favorisent la mobilisation des jeunes dans l'activité d'apprentissage. A cette fin, nous observons et retranscrivons les interactions comportementales et langagières pendant les séances de débat de première année (Annexe 4. pp. 243-257). Nous prenons en compte spécifiquement le partage des tâches à effectuer lors du débat, les échanges oraux entre jeunes et/ou avec les adultes contribuant à élaborer leurs productions écrites ainsi que chaque comportement qui nous semble avoir une fonction spécifique lors du débat que nous prenons soin de nommer et de questionner. Théo prend part à l'élaboration de douze interventions argumentées au cours des six débats de la première année auxquels il participe.

Deux points essentiels ressortent de cette première année. Le premier c'est que Théo travaille seul une grande majorité du temps. En effet, il travaille en binôme lors des deux premiers débats (avec Eli pour le débat 1 puis avec Milan pour le débat 2) puis au cours du troisième débat, il est impossible pour Milan et Théo de poursuivre ensemble et ils alternent donc leur temps face à l'ordinateur. Lors du quatrième débat, Théo est censé travailler avec Abel qui s'extrait au bout de quelques minutes et ne reviendra pas. Lors du cinquième débat Théo qui arrive en cours de séance se joint à Eliott pour travailler mais celui-ci s'échappe au bout de quelques minutes et ne reviendra pas. Enfin, lors du septième débat, chaque élève est seul. D'un point de vue plus global, il est à noter que le travail seul est une tendance générale, entre les échappées et les contraintes organisationnelles de l'UEE, le travail en binôme est plus difficile que prévu à mettre en œuvre.

Lorsque Théo est en binôme, au cours des débats 1 et 2, le travail à deux n'est pas facile mais il essaye. Au cours du débat 1, Théo a tendance à être en retrait mais il tente tout de même de participer et surtout, il reste là, il ne s'échappe pas, il ne fait pas complètement autre chose, il semble conserver un intérêt pour la proposition qui leur est faite mais Eli a beaucoup de mal à lui laisser un peu de place.

Au cours du débat 2, les échanges entre Milan et Théo semblent davantage constructifs. Milan prend le clavier directement comme si c'était son espace. Il sélectionne une phrase puis

interpelle Théo, qui est d'ores et déjà en position de retrait, Milan claque des doigts devant le visage de Théo et lui dit « hé ! », ce qui semble signifier travaille avec moi. Ils échangent avec Pedro puis au bout de deux minutes Théo prend le clavier et se met à écrire.

Débat 2 – Post 1 - 4min 32s

Théo et Milan 11/10/2018 à 10:49:53

C : « Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole.»

R : le gaz é le pétrole sa pouri la planete

A : on et pas d'accors pars que acose de la polution le rechoment climatic et de plus ans plus prensans

---

>>Le gaz et le pétrole ça pourrit la planète

>>On n'est pas d'accord avec la pollution parce qu'à cause de la pollution le réchauffement climatique est de plus en plus pressant (ou présent ?)

Au vu des images, il semblerait que Milan ait écrit la reformulation et que Théo ait écrit l'argumentation. Ils ont posé des questions à Pedro et semblent avoir écouté les réponses de celui-ci. On ne distingue que très peu les échanges entre eux, qui sont peu nombreux, et laissent penser qu'il n'y a eu que peu de concertation entre les deux élèves. Cependant ils semblent complices et aucun problème de comportement n'est à relever.

Ils s'adressent au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire et préserve le sens de la sélection. Ils se positionnent comme n'étant pas d'accord avec un état de fait, en l'occurrence la pollution. Cependant, ils proposent la thèse suivante : à cause de la pollution, le réchauffement climatique est de plus en plus pressant. Nous avons donc codé le positionnement comme cohérent (cohérence entre positionnement et argumentation malgré l'incohérence entre positionnement et sélection). Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances scientifiques, utilisant le connecteur parce que : « on n'est pas d'accord avec la pollution parce qu'à cause de la pollution le réchauffement climatique se fait de plus en plus pressant ». La justification nous semble plutôt pertinente.

Le deuxième élément essentiel est qu'il y a presque toujours un adulte aux côtés de Théo. De la simple présence à l'étayage des idées, avec parfois également de l'aide technique ou

orthographique, la proximité du professionnel semble cruciale pour la mise en route du travail de pensée.

Souvent, les professionnels de la classe ou moi-même passons derrière les jeunes et venons soutenir ce qui est en train de se passer. Il s'agit ici d'insuffler et/ou de maintenir les efforts de mobilisation des jeunes qui sont toujours très fragiles, très éphémères, qui peuvent disparaître à la moindre frustration, surprise, incertitude qui sont vécues comme une effraction.

> Débat 1 - Pedro les encourage / Remobilisés par Capucine, ils se lancent / Agathe vient les aider // Débat 4 - Je viens auprès de Théo et reste à côté quelques minutes, je hoche de la tête pour accompagner ce qu'il fait / Accompagné d'Agathe, elle l'aide à reformuler, à trouver les mots, elle acquiesce. (Annexe 4, pp. 243-257)

Ces validations et encouragements semblent revêtir une fonction contenante pour les jeunes en réactualisant pour eux un peu de sentiment de compétence afin que la motivation ne s'évapore pas complètement et qu'ils puissent rester mobilisés, persévérer dans la tâche, aller jusqu'au bout et finalement, éprouver des expériences qui, si elles ne sont pas forcément des réussites en termes d'apprentissages cognitifs, ne sont pas des souffrances en termes d'expériences affectives. C'est un adossement dans le réel car le symbolique, le langage ne suffisent pas toujours pour consolider leur désir, leur force créative et attentionnelle.

Les jeunes peuvent alors endosser des postures d'élèves qui rendent possibles des interactions portées sur les apprentissages.

> Débat 2 - Ils ont posé des questions à Pedro et semblent avoir écouté / Je suis auprès d'eux, nos conversations ne sont pas très audibles mais je les aide à reformuler / Je leur demande alors, pour argumenter, s'ils sont d'accord ou pas et pourquoi ? // Débat 4 - Lorsqu'il arrive à la case argumentation je lui demande pourquoi est-il d'accord ? Il répond que les énergies renouvelables polluent moins et me demande s'il écrit ça, je lui réponds qu'il peut écrire ça, oui. Théo prend le temps, se relit et se corrige à l'aide du correcteur orthographique. Agathe lui propose de l'aider, il l'accepte. (Annexe 4, pp. 243-257)

Parfois, il faut accompagner plus en profondeur au niveau de la forme, de l'espace en passant par une aide technique par exemple. Il arrive alors que les professionnels écrivent pour le jeune s'ils sentent que celui-ci ne peut pas se mobiliser à la fois sur sa pensée et l'écriture de celle-ci,

l'effort à fournir peut-être trop important parfois. Il s'agit alors de privilégier l'émergence et la formulation de la pensée, toujours, quitte à faire pour eux le reste, dans le but de soutenir jusqu'au bout les processus de pensée.

En outre, il faut parfois les aider d'un point de vue technique à cause de problèmes inhérents à la plateforme et non aux jeunes mais qui pourraient les mettre en difficultés et les faire renoncer. En effet, il arrive souvent que les jeunes cliquent avec la souris à l'extérieur de la fenêtre d'argumentation dans laquelle il faut écrire, et cela entraîne la fermeture de celle-ci. Ce qu'ils ont écrit est alors perdu. Cela reste rare. Ce qui est arrivé de nombreuses fois était davantage lié à des problèmes de bande passante me semble-t-il qui ne permettaient pas d'actualiser en temps réel ce qu'il se passait sur la plateforme et entraînaient des bugs de celle-ci. Ainsi, les productions des jeunes étaient figées et ne pouvaient être postées. Il fallait alors intervenir vite afin de récupérer les productions, actualiser la page puis coller leurs productions pour les envoyer sur la plateforme. Je me permets cette description technique car cela est arrivé très souvent et a toujours été source de stress et de complications, il fallait alors « sauver » leurs mots en quelques sortes pour ne pas perdre leurs idées et avec, tous les efforts qu'ils y avaient mobilisés, au risque de perdre leur confiance dans le travail que nous faisions ensemble. Déjà pour l'être sans troubles du comportement, voir disparaître ses mots en un clic est très déstabilisant et rageant alors lorsque la pensée s'effiloche facilement cela complexifie et augmente les réactions et le déplaisir.

> Débat 4 - A 00:15:45 la fenêtre disparaît, il a cliqué à côté, il m'appelle pour l'aider. Nous sommes obligés de recommencer, je l'aide à retrouver la phrase sélectionnée et ce qu'il avait écrit. Je reste avec lui jusqu'au bout. A 00:20:25 la fenêtre disparaît une nouvelle fois… je réécris pour lui et poste l'intervention. (Annexe 4, pp. 243-257)

D'autre part, lorsque les professionnels perçoivent le besoin, ils viennent étayer au niveau des idées et des affects en même temps et en profondeur, avec pour objectif d'atténuer les contraintes pour tirer le fil des pensées.

> Débat 3 - J'essaye de l'aider pour reformuler mais cela semble très compliqué à s'approprier. La fenêtre disparaît, il recommence. Je laisse Théo écrire sans contraindre, je ne veux pas le frustrer ou ajouter de contraintes. J'accompagne Théo à se rappeler pourquoi il a choisi cette partie du texte, nous retournons sur internet relire les informations qu'il avait trouvées. (Annexe 4, pp. 243-257)

Enfin, de manière générale, Théo semble se mobiliser davantage lorsqu'un professionnel est à ses côtés, même de manière très discrète, pour valider ou simplement faire corps dans l'espace, remplir une partie de l'espace, pour ne pas que le jeune se perde dans cet espace.

> Débat 4 - Au moment où je pars, il interpelle directement Agathe… je reviens. Je pense que Théo a besoin d'être rassuré / Je réponds lorsqu'il demande de l'aide sinon je laisse faire, je reste à côté. // Débat 5 - Théo écrit, je ne lui dis rien, je reste à côté, il a tout fait tout seul. / Il se met à écrire directement. Je reste à côté, je regarde, je ne dis rien. / Agathe s'approche, Théo dit « moi je travaille », elle répond « je peux regarder ? » et s'installe auprès de lui. Théo se met à écrire. Il demande à Agathe « comment ça s'écrit les yeux ? », elle lui épelle, puis il termine sa phrase, il clique sur « pas d'accord » et commence l'argumentation, il écrit puis poste. Il a encore une fois tout fait tout seul. (Annexe 4, pp. 243-257)

2. Interactions lors de la pratique argumentative en deuxième année

Lors de la deuxième année, la présence d'un professionnel aux côtés de chaque binôme de jeunes était possible, et ce tout au long des débats. Il nous est donc apparu possible que cette présence constante de l'adulte constitue un facteur important de l'évolution de la qualité argumentative et de l'évolution du travail en binôme.

Nous analysons ici les interactions entre Théo et Ben lorsqu'ils travaillent ensemble et les interactions qui se créent avec le professionnel à leurs côtés. Les conditions ont changé par rapport à la première année. D'un point de vue technique, l'équipement vidéo a été doublé de micro devant chaque poste de travail ce qui permet une écoute fine et claire de ce qu'il se dit dans les interactions. D'un point de vue de l'atmosphère, le niveau sonore est globalement moindre que dans la classe externalisée en première année et il y a beaucoup moins de déplacements dans la classe ce qui permet de mieux entendre et de mieux voir également ce qu'il se passe entre les élèves et entre les élèves et les professionnels. D'un point de vue argumentatif, les élèves sont davantage engagés psychiquement, sur les plans cognitif et affectif, cela se voit dans la qualité de leur argumentation qui évolue positivement.

Sur les quatre débats de la deuxième année, Théo et Ben travaillent en binôme seulement au cours des débats 1 et 4. En effet, lors des débats 2 et 3, ils sont séparés par Charline, l'enseignante qui travaille avec eux, et qui ne les considère pas en mesure de poursuivre le travail ensemble à ce moment-là.

Lors du débat 2, nous sommes deux à travailler avec Théo, au fil de la séance, d'abord moi, puis Jean (pour se relayer et tenter de remobiliser Abel de l'autre côté de la pièce).

Voici un exemple.

Théo 12/12/2019 à 10:59:39 1 réponse

C : "La musculation aiderait à fabriquer une meilleure image de soi parce que l'on se sent mieux dans sa peau."

R : d'aprés les humain la musculations de ce rentre une image en soi

A : le sport cest bon pour la canter on ce cen bien apéres une sease de sport parceque on cest depencer bouqoud . en plus ca peut reoresanter la force

---

>> D'après les humains, la musculation [permet] de rendre [de donner] une image de soi
>> Le sport c'est bon pour la santé, on se sent bien après une séance de sport parce qu'on s'est dépensé beaucoup. En plus, ça peut représenter la force.

Théo a choisi une phrase qui l'intéresse. Je le questionne beaucoup sur ce qu'il veut dire, pourquoi, ce qu'il en pense, ce qu'il en ressent. Je pars 2mn à un moment aider Abel et Jean (pour régler un bug de la plateforme) en ayant demandé à Théo de réfléchir à ce que ça voulait dire pour lui d'avoir des gros muscles. Théo se met en pause… regarde au loin, me suit du regard, semble en pause. Je demande à Théo en revenant « ce que représente les muscles », il me répond « la force ». Cela lui vient-il sur le moment ou y a-t-il réfléchi pendant que je n'étais pas là ? « représente » est plus signifiant que « veut dire » ? A 00:14:00 je rassemble, « tu m'as dit pleins de choses intéressantes-là » et je liste de manière structurée ses propos et il y prend part. Il écrit, je répète les trois éléments principaux au fur et à mesure sinon il s'arrêterait à « le sport c'est bon pour la santé ». 15:00 : Théo formule à voix haute puis écrit, idée par idée, en revenant vers moi entre chaque.

Il s'adresse au texte. La reformulation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne. Il se positionne comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle la musculation peut contribuer à se sentir bien dans sa peau et par conséquent à construire une meilleure image de soi. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation. Trois mouvements argumentatifs sont identifiés. Un développement est justifié par des connaissances scientifiques, sans connecteur logique, dont la justification nous semble plutôt pertinente : « (on est d'accord parce que) le sport c'est bon pour la santé ». Un deuxième développement es justifié par l'expérience vécue, en utilisant le connecteur parce que et dont la justification nous semble plutôt pertinente : « on se sent bien après une séance de sport parce qu'on s'est beaucoup dépensé ». Un troisième développement est justifié par des valeurs, en

utilisant le connecteur « en plus » et dont la justification nous semble plutôt pertinente : « en plus, ça peut représenter la force ». Ce post entraînera une réponse de Abel (puis Ben répondra à Abel).

Les échanges entre Théo et moi semblent permettre à Théo d'exprimer ses idées, j'essaye de ne pas prendre le pas sur celles-ci et de ne pas développer mes propres idées, je relance, je reformule, je l'accompagne vers la confiance de dire ce qu'il pense, puis je soutiens chaque étape pour qu'il puisse la mettre à l'écrit. Il me semble que cette étape du passage à l'écrit est souvent très difficile. Les jeunes ont parfois de très bonnes idées qu'ils n'arrivent pas à retranscrire ou qu'en partie. La double tâche de penser et écrire semble très lourde. Comme si penser et perdre sa pensée en écrivant était contradictoire et les tiraillaient dans deux directions cognitives différentes. C'est pourquoi les professionnels, très souvent, reformulent pendant que l'élève écrit, afin que l'idée ne disparaisse pas. Parfois aussi, ils écrivent pour eux et leur demandent de répéter si possible ce qu'ils ont réussi à formuler. Parfois encore, les professionnels écrivent ce qu'ils ont entendu, sans imposer de répétition ou de reformulation, ils servent alors de transcripteur. Dans ces cas-là, les attentes sont ajustées à ce que les professionnels perçoivent de l'état des élèves et l'objectif devient de laisser une trace, symbolique et réelle de la pensée qui s'est frayée un chemin.

Tout au long de ce deuxième débat, il n'y aura de fait pas d'échanges avec un pair et il n'y aura qu'une intervention adressée à un pair directement.

Lors du débat 3, Théo est accompagné par Charline, l'enseignante spécialisée. Voici un exemple de production argumentative.

Théo 16/01/2020 à 10:59:21

C : "Garantir la survie de notre espèce "

R : LES HUMAINS VONT SUR VIVRE

A : les humains ne sont pas sur de vivre sur la terre pour toujours donc il faut trouver il faut trouver des solutions comme aller habiter sur une autre planète

---

Charline demande à Théo de lire et de reformuler, Théo dit "je ne sais pas ». Charline lui explique ce que veut dire garantir. Théo reformule : "LES HUMAINS VONT SUR VIVRE ».

Charline demande « comment on argumente ? » puis ajoute « est ce qu'on est sûr de pouvoir toujours vivre sur la Terre ? », Théo répond « non », Charline : « alors tu peux mettre ça, les humains ne sont pas sûrs de pouvoir toujours survivre sur la Terre » puis continue (pendant que Théo écrit) « et donc qu'est-ce qu'il faut trouver ? des ? d'autres…? Quand on a un problème on trouve des…? Des so…? », Théo répond « …lutions ». Elle relit ce qu'il a écrit et continue « donc, donc il faut… » Théo répond « trouver des solutions ». Charline approuve. Quelques secondes après, Charline reprend là où en est Théo, elle lit « des solutions », elle ajoute « comme ? et tu vas nous dire comme quoi ? » Théo répond « comme tout le monde » (pas de sens pour lui), Charline : « non… comme quoi ?… (Théo ne répond pas) il faut qu'on trouve un autre habitat et cet autre habitat on pourra le trouver …? où ? », Théo répond « sur une autre planète ». Elle lui dit voilà, reprend là où il en est et ajoute « et tu développes cette idée ». Mais Théo semble perdu, elle lui dicte la fin de la phrase et le reprend sur l'orthographe de « comme ». Ensuite, après avoir posté l'intervention, ils lisent ce qui a été écrit par les autres. En fait, c'est Charline qui lit et qui oriente (sans s'en rendre compte je pense) vers ce qui l'intéresse elle : « le plus gros risque c'est l'amarsissage". Théo sélectionne.

Il me semble que dans le positionnement de l'adulte pour guider le jeune, on voit apparaître une dimension essentielle : celle de la temporalité insuffisante pour déplier la pensée. Charline ici ne laisse pas le temps à Théo. Elle reprend également l'orthographe à de nombreuses reprises. Charline propose les idées et est très directive pour la pensée de Théo. Cela permet des échanges sur le sens des mots et des concepts. Mais l'idée en elle-même n'est pas celle de Théo. Or, n'est-ce pas là le point le plus important dans l'apprentissage de l'argumentation pour nous, l'enjeu de développer ses idées propres puis de les transmettre ?

Lors des débats 1 et 4, Théo est en binôme avec Ben. Dans le premier débat, Sam les accompagne tout au long de la séance. Dans le quatrième débat, c'est Jean qui les accompagne. Se tissent alors des échanges entre les trois participants qui semblent co-soutenir l'élaboration de la pensée.

Au cours du débat 1, voici un exemple de ce qu'il se joue, se travaille, se pense. Cet extrait constitue les premières minutes de débat sur la plateforme, on dirait un tour de chauffe, qui insuffle avant tout une dynamique entre eux, ils échangent à l'oral, se questionnent, et écrivent.

Débat 1 - Post 1 - 5min 2s

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:50:10

C : "Les vers de farine, également nommés ténébrions, ont un petit goût de noisette pas désagréable."

R : Les tenebrillons ont un gouts de noisette qui est bon

A : on a pas gouter

C'est Sam qui a choisi la phrase : « vous pourriez choisir cette phrase-là ? ». Je viens les voir et au vu de leur sélection je les incite à choisir une phrase plus courte pour que ce ne soit pas trop compliqué à reformuler. Ils reformulent ensemble tous les trois à l'oral et Ben écrit, Sam lui répète ce qu'il avait dit afin de le guider, Théo également répète les mots au bon moment afin que Ben les écrive. À 00:04:00 Ben lit « argumentation et dit « ça veut dire quoi ça ? », Sam lui répond « il faut que vous expliquiez pourquoi vous avez dit ça ». Ils se posent la question tous les trois de savoir s'ils sont d'accord ou pas d'accord avec la sélection finalement, ils vont changer leur « d'accord » contre un « pas d'accord » (que les ténébrions ont un gout de noisette), et lorsque Sam demande « pourquoi ? », Théo répond « parce qu'on n'a pas goûté », approuvé par Sam. Ben demande à Théo d'écrire. Sam dit « c'est bien Théo, on ne peut pas savoir en fait ». Puis Théo n'hésite pas à demander de l'aide pour l'orthographe. « On n'a pas goûté » est donc leur argumentation, écrite en 5secondes, postée. Ben dit alors « et là on fait quoi ? », Théo lui répond maintenant on peut répondre à ce qu'ils ont marqué, si on est d'accord ou pas d'accord ».

Ils s'adressent au texte. La reformulation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire et le sens de la phrase sélectionnée est préservé. Ils se positionnent comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle les ténébrions ont bon goût. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation qui dit qu'ils n'ont pas goûté, sous-entendu on ne peut pas trop savoir si leur goût de noisette est bon ou non. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par de l'expérience vécue (ou en l'occurrence non vécue), sans utiliser de connecteur logique : « (on n'est pas d'accord ou on ne sait pas si les ténébrions ont un goût de noisette qui est bon car) on n'a pas goûté ». Leur justification nous semble plutôt pertinente.

Lors des débats 1 et 4, au contraire des débats de la première année, il semble que le travail en binôme soit très riche et que se construisent progressivement des échanges entre eux à l'oral et notamment sur les savoirs en jeu et sur la pratique argumentative. Ce qui me semble le plus intéressant c'est que le professionnel auprès des jeunes endossent une fonction de médiateur entre eux, c'est ce qui leur permet de co-élaborer le contexte (Muller-Mirza, 2015) sans heurts trop grands et sans inhibition trop importante. Le professionnel remobilise, permet une alternance des prises de parole, médiatise l'écoute de l'autre en reformulant, en demandant à l'autre ce qu'il en pense, en validant l'intervention du premier élève et en demandant au deuxième s'il veut bien l'écrire, il créé du lien entre les deux élèves, il tisse l'espace psychique de travail qui devient alors propice à l'élaboration de la pensée, dans la rencontre avec l'autre, portée sur des questions qui mettent en jeu divers savoirs. Ces gestes des professionnels permettent aux jeunes de travailler ensemble et par là-même de s'engager dans un dialogue oral de co-construction de connaissance et de compétences argumentatives : d'écoute et de prise en compte de l'autre, d'expression et de justification de soi.

Au regard des travaux de Goulet (2015), l'un des enjeux d'une proposition didactique adaptée est de proposer un étayage constant et fort pour « réduire la peur de l'erreur et de la frustration via l'apprentissage et favoriser la construction progressive d'une image de soi » et pour « restituer une position de sujet », ou pourrait-on dire, pour réinsuffler des phénomènes transitionnels. Cet étayage repose sur plusieurs dimensions de notre proposition didactique, notamment les textes co-construits ensemble et portant sur des QSS, la plateforme numérique qui met à distance une certaine charge affective en médiatisant le dialogue avec l'autre et enfin, les interactions avec les pairs et avec les professionnels.

Il me semble alors intéressant d'analyser plus finement ces dimensions en analysant un débat de deuxième année qui permet de mieux voir et entendre comment se construisent les échanges entre l'élève et le professionnel à ses côtés et quelles fonctions recouvrent ces échanges.

3. Gestes d'étayage lors du premier débat de deuxième année

Pour aller plus loin, nous décortiquons la séance du débat 1 qui rassemble les conditions suivantes : Théo et Ben sont en binôme, Sam est auprès d'eux tout du long, le débat porte sur une QSS. En outre, c'est la première séance de l'année, les élèves sont curieux d'être là et s'engagent facilement dans le travail, les professionnels également. Cela participe d'une atmosphère suffisamment bonne pour penser. Les éléments de pilotage sont connus et ritualisés pour les élèves ce qui est repérant pour se situer dans l'avancée de la séance et la succession des tâches à effectuer. La Question du débat met en jeu divers savoirs et semble susciter l'intérêt des élèves. Nous allons donc regarder ici quels sont les gestes de tissage et d'étayage (ou seulement d'étayage) de Sam pour soutenir Théo et Ben dans leur pensée.

Pour cela, les interactions au cours de la séance ont été transcrites sur le logiciel *Transana*, pour ensuite, progressivement, créer des catégories de codage correspondant aux fonctions de ces interactions et aux effets produits. Nous nous sommes rendu compte que les interventions du professionnel à leurs côtés étaient très fréquentes. En effet, j'ai transcrit puis codé toutes les prises de parole de Théo, de Ben et de Sam ainsi que les instants de silence.

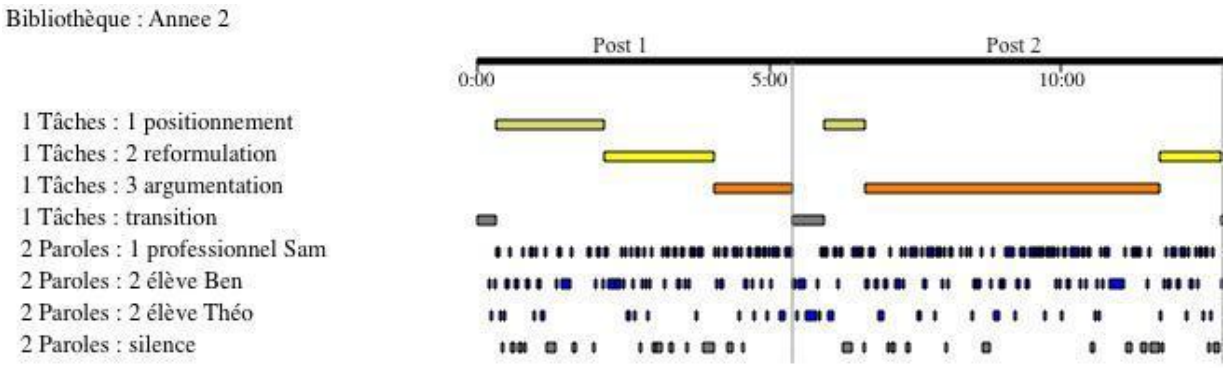


Figure 56 : Représentation de la répartition de la parole pendant le débat 1 de deuxième année

Voici une représentation graphique des prises de parole et des silences lors de la séance de débat. Nous pouvons voir comment se répartit la parole entre Théo, Ben et Sam en fonction du temps qui s'écoule et notamment des tâches à effectuer qui s'enchaînent (se positionner, reformuler, argumenter). Chaque petit bâtonnet constitue une prise de parole de Sam, de Ben ou de Théo. Cet extrait se restreint aux deux premières interventions (post 1 et post 2) de Théo et Ben lors du débat sur les cinq produites en tout.

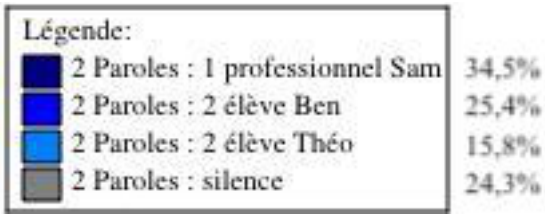


Figure 57 : Répartition de l'espace sonore entre Ben, Théo, Sam et des moments de silence

D'après le codage de la transcription des interactions langagières lors de la séance de débat, le logiciel nous permet de visualiser la répartition des prises de parole et des silences dans le temps. Ainsi, les prises de paroles de Sam remplissent 34,5% de l'espace sonore, celles de Ben 25,4% et celles de Théo 15,8%. Le silence représente 24,3% de l'espace sonore dans lequel baigne Sam, Ben et Théo et lequel ils co-construisent.

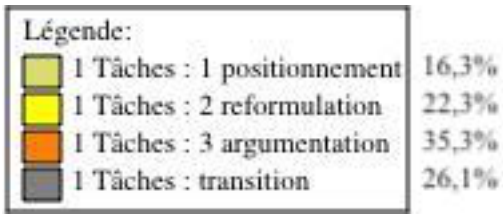


Figure 58 : Répartition des tâches à effectuer sur la plateforme AREN en fonction du temps de débat

De même, l'outil d'analyse nous permet de visualiser la répartition des tâches à effectuer sur la plateforme de débat AREN, toujours en fonction du temps. Ainsi, les élèves sont occupés à se positionner pendant 16,3% du temps de débat (hors installation et clôture de séance), à reformuler pendant 22,3% du temps, à élaborer leur argumentation pendant 35,3% du temps et enfin, les moments de transition entre deux interventions représentent 26,1% du temps de débat sur la plateforme.

Des interventions de différentes natures apparaissent. En effet, certains gestes et paroles semblent permettre et soutenir la pensée des élèves, d'autres semblent l'entraver voire l'empêcher. L'enjeu est alors d'identifier la nature de ces interventions en observant plus finement les gestes et les paroles des professionnels qui guident et accompagnent les élèves. Les résultats que nous souhaitons exposer et discuter ici concernent les interventions des professionnels qui permettent manifestement d'accompagner les jeunes vers l'étayage d'une pensée mieux structurée, mieux argumentée. Nous allons ici tisser du lien entre la « grammaire

des gestes professionnels » comme la nomme Bucheton (2019, p. 102) et la « littérature comportementale » des jeunes d'ITEP définie par Canat-Faure (2007).

Le texte support au débat, intitulé « Mangeurs d'insectes », mettait en avant l'idée d'une alternative protéinique à la consommation de viande en s'appuyant sur des arguments relatifs aux aspects gustatifs, nutritifs et écologiques.

Voici ci-dessous un exemple de production argumentative élaborée par Théo et Ben accompagnés de Sam. La première ligne (C) correspond à l'extrait de texte sélectionné par les jeunes dans l'intention d'y réagir et la couleur rouge indique leur positionnement, en l'occurrence ils ne sont pas d'accord avec la thèse selon laquelle « nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes ». La deuxième ligne (R) correspond à la reformulation qu'ils ont faite de cet extrait, à savoir « nous allons changer la nourriture », et les deux dernières lignes (A) constituent leur argumentation.

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:57:29 1 réponse

C : "Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes"

R : nous alons changer la nouriture

A : je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale

Les jeunes s'expriment vis-à-vis d'une thèse par un positionnement cohérent et argumenté en trois mouvements distincts. D'abord, une réfutation est justifiée par un sentiment en utilisant le connecteur « car », et celle-ci semble plutôt pertinente : « je n'ai pas envie de manger des insectes car ça me fait peur d'attraper des maladies ». Ensuite, un développement est justifié par des connaissances scientifiques, en utilisant le connecteur « car », et dont la justification nous semble plutôt pertinente également : « car je ne sais pas d'où ils viennent ». Et enfin, une nouvelle idée est proposée mais n'est pas justifiée : « on préfère la nourriture normale ». Cette structuration est qualifiée dans notre étude de haute qualité et ne se produit qu'au cours de la deuxième année de mise en œuvre du dispositif didactique.

Nous avons alors regardé de plus près les échanges entre Theo, Ben et Sam au cours de la production de cette argumentation. Ce travail d'élaboration de la pensée et de l'écrit s'étend sur 7mn30s au cours desquelles les échanges oraux remplissent plus de la moitié de ce temps. Les

formulations et reformulations du professionnel sont très nombreuses (30 lors de la production de cette argumentation) et semblent soutenir la pensée des jeunes.

Ces reformulations peuvent revêtir différentes fonctions : expliquer, valider, organiser le travail, rappeler le cadre entre autres (Volteau & Garcia-Debanc, 2008). En effet, on relève des explications et des exemples pour soutenir l'idée émise *« par exemple vous pouvez dire moi j'ai pas envie de manger des insectes parce que… »*. Le professionnel peut également valider les propositions des jeunes pour rassurer et encourager, par la parole ou en acquiesçant simplement. En outre, il participe à la répartition équilibrée de la parole entre les jeunes et favorise l'organisation du travail *« alors vas-y dicte lui ce que tu voulais dire »*. Enfin, il dédramatise les erreurs d'orthographe qui bloquent souvent les jeunes dans leur écriture et resitue le travail dans l'espace lorsqu'ils s'y perdent en pointant l'écran *« là, clique-là »*.

Une autre catégorie semble émerger dans notre étude, celle de *formulations* que je propose de qualifier de *signifiantes*. Ces formulations semblent servir à mettre en mots ce qu'il se passe et ce qu'il se pense.

> *« Alors on fait l'argumentation déjà si tu veux, on n'est pas d'accord, alors pourquoi vous n'êtes pas d'accord ? / pourquoi on va tous devenir des mangeurs d'insectes ? / Nan mais vous avez le droit de pas être d'accord / et vous dîtes pourquoi, ou parce que... / de manger des insectes… / car ? alors pourquoi vous n'avez pas envie de manger des insectes ? bah alors car je préfère la nourriture normale, vas-y marque-le ça / et bah c'est bien donc on va mettre les deux / donc toi t'as dit car ça me fait peur … »*

Ces interventions du professionnel représentent une mise en mot de ce qui est en train de se passer ou de ce qui est en train d'être pensé. Cela permet de soutenir les jeunes dans la tâche à effectuer. Sam manœuvre subtilement dans l'espace de pensée partagé avec les jeunes et les y guide. Au-delà du travail de tissage de sens concernant le savoir appréhendé, je pense que nous assistons ici à un tissage de sens entre le réel et le symbolique. Les mots ont une tendance à s'échapper, voire à ne pas se figurer dans la tête de ces jeunes. Je pense que l'éducateur spécialisé opère ici ce travail de greffe dont parle si bien Canat-Faure (2007) mais aussi Boimare (2019). Le professionnel articule, il rend possible, il met des mots sur les choses et des mots sur les idées. Il prête son appareil à penser aux jeunes afin que ceux-ci puissent s'y appuyer pour développer le leur. De cette manière, il rend possible, il légitime l'élaboration de la pensée

des jeunes, il construit des circonstances pour qu'eux-mêmes puissent s'autoriser à penser et à s'exprimer par les mots, les leurs.

Ici, le professionnel accompagne réellement le jeune vers une sécurité intérieure en ne laissant pas de place aux « pensées parasites » (Goulet, 2015) qui se manifestent souvent par l'agir. Il se positionne comme écran pour le jeune par rapport aux multiples possibles intrusions du monde, il observe, écoute et ajuste ses interventions. Il s'appuie sur sa connaissance du jeune en particulier. Il pose des mots là où il faut donner du sens, il impulse une idée lorsque l'attention se dérobe, il encourage la parole spontanée des jeunes et valorise leurs prises d'initiative (et de risque) pour accompagner le travail de pensée. Il s'agit de ne pas ajouter de contraintes tout en maintenant le cadre, contenant, permettant de se situer dans la tâche.

Au regard des travaux de Allal (2007) puis de Tobola-Couchepin (2017), nous pourrions qualifier ces interventions professionnelles de « régulations proactives ». Le professionnel n'attend pas que les élèves se confrontent à des obstacles didactiques ou épistémologiques. Tobola-Couchepin explique qu'il s'agit en partie « d'élémentariser les dimensions de l'objet qui pourraient occasionner des difficultés ». (2017, p. 343).

Tobola-Couchepin identifie les régulations interactives en fonction de la nature des obstacles qui peut être didactique ou épistémologique. Les obstacles didactiques ont eux-mêmes des origines qualifiées d'*empêchements* « dans le sens où elles constituent des freins, des entraves à l'apprentissage de l'élève » (2017, p.276). Ces origines peuvent provenir des moyens utilisés (consignes des tâches proposées, présentation de la tâche elle-même) ou être liées à l'enseignant lui-même (consignes orales, imprécisions théoriques, choix d'organisation du travail). En outre, « il apparaît que les obstacles didactiques sont davantage dommageables pour les élèves AD [avec difficulté] » (2017, p.342).

Pour nous, un empêchement plus originaire de la pensée (Boimare, 2004) peut être à l'origine des obstacles psychopédagogiques auxquels se confrontent les jeunes. C'est pour cela que les professionnels doivent anticiper ces empêchements en incarnant avant tout un étayage affectif, qui permet une contenance psychique suffisamment sécurisée pour se risquer à la situation d'apprentissage. Ces professionnels construisent par leurs gestes et leurs paroles des espaces potentiels au sens de Winnicott (1975) où la pensée peut ne pas se figer, peut même se déployer

et s'essayer aux va-et-vient, entre soi et l'autre et entre soi et le savoir, inhérents et nécessaires aux apprentissages.

À l'égard des obstacles épistémologiques, voici ce que dit Benoît en s'appuyant sur Bachelard :

> La première piste théorique que l'on se propose de suivre est celle de la « psychanalyse de la connaissance objective » (p. 3), que Gaston Bachelard entreprend en 1938 et qui se décline notamment en « psychanalyse de l'erreur initiale » (p. 18) : il s'agit de poser « en termes d'obstacles (...) le problème de la connaissance scientifique » (p. 13). Celle-ci ne se développe pas de manière continue et régulière, elle n'est pas constituée d'une accumulation de découvertes qui s'additionneraient en s'inscrivant dans le prolongement les unes des autres, son évolution est au contraire marquée par des mutations et des ruptures : « En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites» (p. 14). Ces connaissances mal faites à détruire, d'autant plus difficiles à repérer qu'elles s'imposent à nous comme des « connaissances usuelles », sont constitutives des « obstacles épistémologiques », dont Bachelard précise bien qu'ils ne sont pas des « obstacles externes, comme la complexité ou la fugacité des phénomènes », mais qu'ils résident dans « l'acte même de connaître, (...) par une sorte de nécessité fonctionnelle » (p. 13). Le concept d'obstacle épistémologique peut donc être appréhendé comme une résistance au progrès de la connaissance : une résistance au sens psychanalytique du terme, car elle s'enracine dans les soubassements inconscients de l'esprit du chercheur. A ce titre, l'obstacle épistémologique est indissociable de l'esprit scientifique qui doit le reconnaître dans sa propre maison pour l'en faire sortir. (Benoît, 2014, tome 3, pp. 8-9).

Dans notre étude, ce qui semble fonctionner auprès des élèves est une combinaison de très nombreuses interventions, dont la majorité constituent des formulations à voix haute de ce qui est en train de se faire et de se penser pour soutenir et accompagner la construction de se faire et de se penser en endossant un rôle limite, d'entre-deux, de subtil équilibre entre étayage affectif et étayage cognitif. Il s'agit de ne pas ajouter de contraintes tout en maintenant le cadre, contenant, permettant de se situer dans la tâche et dans le développement de la pensée, sans s'y perdre, pour mieux la structurer.

Le professionnel n'attend pas que les élèves se confrontent à des obstacles didactiques ou épistémologiques, il anticipe et prévient les obstacles qui sont avant tout psychique et que les situations scolaires peuvent exacerber. Le professionnel anticipe les empêchements plus originaires de la pensée (Boimare, 2004) pour pallier les obstacles psychopédagogiques (au niveau d'une relation possiblement fonctionnelle entre enseignant et élève) et s'inscrire dans un système didactique (au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant) (Miallaret, 2002 ; Altet, 1994). Le professionnel porte une attention particulière à ce que la situation soit suffisamment sécurisée (externe) et sécurisante (interne), c'est-à-dire qui contienne suffisamment psychiquement pour s'y sentir en sécurité. Il invente une posture pré-didactique en adaptant la situation d'apprentissage au jeune pour que ce dernier puisse s'y risquer. Rinaudo cite Blais, Gauchet et Ottavi (2008, p.91) ainsi : « L'anticipation est inévitable dans l'entreprise éducative ». L'auteur ajoute que « Anticiper c'est créer des liens car cela implique de saisir dans le passé ce qui permet de projeter l'avenir. L'anticipation est donc une voie d'accès au processus de subjectivation. » (Rinaudo, 2011, p. 101).

Le professionnel endosse alors tantôt une posture d'accompagnement tantôt une posture d'enseignement, au sens de Bucheton et Soulé (2009). Ceux-ci considèrent les gestes et les paroles des professionnels comme constitutifs de postures d'étayage favorisant plus ou moins des postures d'apprentissages chez les élèves. Ces dernières seraient facilitées par un passage souple d'une posture d'étayage à une autre. La posture d'accompagnement repose sur une aide latérale et ponctuelle, tantôt individuelle, tantôt collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles qui se présentent aux élèves. L'aide est à la fois suffisamment présente pour sécuriser et suffisamment distanciée pour respecter le rythme du jeune et le temps nécessaire au dépliage de la pensée. Le professionnel provoque des discussions entre élèves et suscite des processus de tissage (avec des éléments de la vie quotidienne, avec des savoirs étudiés précédemment, etc.). La posture d'enseignement prend racine dans l'apport, l'organisation, la formulation, l'institutionnalisation et la structuration des savoirs et des normes, et parfois la démonstration de ceux-ci. Il fait ce que l'élève ne peut pas faire seul pour le moment, de manière ponctuelle et spécifique, lorsqu'il juge que l'opportunité se présente, il partage la responsabilité de la tâche pour que l'élève puisse en assumer une partie également.

Dans notre étude, apparaît une alternance subtile entre les postures d'accompagnement et d'enseignement. Ceci semble constituer une combinaison assez contenante sur le plan affectif

et assez souple sur le plan des idées pour que les jeunes s'autorisent à penser. Ils accèdent alors à des postures d'élèves, en processus d'apprentissage. Le professionnel endosse un rôle limite, d'entre-deux, de subtil équilibre entre étayage affectif et étayage cognitif. C'est une posture clinique qui écoute au plus près ce que les jeunes transmettent de manière très inhibée, très timide, et propose des mots pour greffer du sens sur leurs prémisses d'idées, sur leurs tentatives de pensée. Ce sont ces « gestes » très subtiles qui habitent l'espace et favorisent une sécurisation interne. Selon Bucheton, « les gestes de l'enseignant sont didactiques dès lors qu'ils visent des savoirs, des modes de pensée et d'agir qui dans leur ensemble contribuent au développement global : cognitif, langagier, social et psychoaffectif de l'élève ». (2009, p. 40).

Dans ces conditions, on peut observer le déploiement de la pensée des jeunes par leur mise en mots à l'oral puis à l'écrit et par les interactions que cela crée entre les deux jeunes travaillant en binôme. En effet, ces gestes et paroles professionnels semblent impulser des comportements de travail similaires chez les jeunes, c'est-à-dire formuler, reformuler pour soutenir sa propre pensée. De plus, on observe des interactions de même nature se créer entre pairs, c'est-à-dire formuler, reformuler pour soutenir la pensée de son binôme ce qui induit des interactions d'entraide, de soutien et des étayages intérieurs, voire même des *surétayages* au sens de Calin (2001), qui permettent une meilleure autonomie et des relations pacifiées. En effet, au regard des travaux de Pelgrims (2021) sur l'autorégulation socio-affective des élèves, la posture de Sam permet de s'éloigner de la dépendance à l'adulte pour construire un rapport aux apprentissages plus autonome et mieux régulé. Progressivement, les élèves intériorisent des langages et des actions qui modifient ce qui leur fait obstacle et leur permettent ainsi de trouver-créer les moyens de « réguler ses pensées et ses états pour recentrer son attention sur la tâche » (2021, p. 40). Ainsi, pour Tobola-Couchepin, « l'interaction devient un lieu de progression du savoir, un espace de définition des attentes » (2021, § 40). Et contribue alors à une didactique adaptée.

Synthèse

En première année, la sécurisation se joue davantage au niveau de l'atmosphère de classe, l'espace psychique est très bien appréhendé par l'enseignante qui apporte des gestes et des paroles d'étayage avec une grande justesse. Cependant, elle insiste à plusieurs reprises pour rester quelque peu en retrait et les laisser faire la rencontre avec le « vrai travail », sinon « cela ne semble pas possible » (Annexe 1, débat 1, p. 21). Comme décrit en chapitre VII, nous observons les jeunes se mobiliser, tisser des liens, élaborer, écrire, en d'autres termes travailler. Mais ils travaillent davantage lorsqu'ils se trouvent seuls face à l'ordinateur, sans leur binôme qui s'est échappé ou a dû partir.

En deuxième année, grâce au protocole qui a évolué, on observe des interactions entre élèves et professionnels beaucoup plus nombreuses. Il s'agit alors de comprendre quelles sont les interactions qui participent de l'élaboration de la pensée et du travail argumenté. Deux éléments saillants ressortent de notre analyse. D'abord, les reformulations verbales sont très fréquentes et agissent comme des régulations proactives, en amont des potentiels obstacles, pour permettre l'émergence des idées. Ensuite, ces régulations relèvent tantôt d'une posture d'accompagnement et tantôt d'une posture d'enseignement (Bucheton, 2009 ; 2019), ce qui permet de s'adapter de manière très fine aux besoins psychiques des élèves en construction. Le professionnel se trouve entre deux postures, parfois il apporte une aide latérale et ponctuelle, qui peut être individuelle ou collective et qui suscite les échanges entre les élèves, parfois il éclaire un élément de savoir, organise le travail et aide à la formulation des idées. Le professionnel fait preuve de souplesse dans ces postures et endosse ainsi une méta-posture qui tend vers celle de l'entre-deux (Thouroude, 2022), entre accompagnement et enseignement, entre le savoir et l'élève, entre les deux élèves qui travaillent en binôme. Une posture de prévention qui accueille et soutient le rapport aux autres, aux savoirs et à la pensée.

L'effet que l'on voit apparaître lors du premier débat de deuxième année constitue la plus grande réussite pour ces jeunes : ils développent leurs capacités à travailler avec l'autre. Et c'est là tout l'enjeu de l'argumentation finalement, dans une visée citoyenne et inclusive ; c'est aussi la vertu de l'opérationnalité de l'outil numérique dans sa visée inclusive (Benoît & Feuilladieu, 2017). C'est à mon sens ce qui constitue l'aspect le plus réussi de la proposition didactique que

nous avons construite avec eux, réussir à travailler ensemble, quelques instants. Et créer des instants de réussite en classe sur lesquelles ils pourront s'appuyer pour construire la suite de leur expérience scolaire, et plus largement de leurs expériences d'apprentissage.

Conclusion générale

> Il ne s'agit pas de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir, tout en forgeant sa personnalité, dans la dynamique de son histoire psychique, constituer sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa propre façon de comprendre le monde et d'agir sur lui. C'est un processus créateur « qui fait de tout sujet un auteur de savoir ». (Mosconi, 2021).

L'enjeu de cette thèse est d'étudier les conditions dans lesquelles l'enseignement de l'argumentation soutenu par l'outil numérique peut engager des jeunes ayant des troubles du comportement dans une mobilisation de leurs compétences affectives et cognitives et faciliter de nouvelles voies d'apprentissage. La problématique de recherche qui a guidé ce travail est la suivante : Dès lors que ces jeunes se trouvent parfois pris dans un rapport au monde pulsionnel qui les empêche de penser et les incite à agir, dans quelles conditions pouvons-nous les accompagner à s'approprier et intérioriser un langage argumenté, structuré, qui permette de déplier la pensée et de prendre le temps de la rencontre avec les autres, les savoirs et les apprentissages ?

Premièrement, j'ai proposé des éléments théoriques dans le but de comprendre ce qui pouvait faire obstacle dans les relations aux autres et aux savoirs pour ces adolescents. À cet égard, les troubles du comportement peuvent être envisagés comme l'expression d'une défense psychique qui suit la trajectoire de la pulsion (voire des pulsions archaïques) au moindre frottement de limite entre l'autre et soi, entre l'environnement et soi. En effet, les traces originaires laissées par l'éprouvé des toutes premières expériences de relation au monde n'auraient pas permis de construire progressivement les limites symboliques entre ce qui est moi et ce qui est non-moi, entre ce qui interne et ce qui est externe, entre la vie psychique intérieure et la réalité extérieure. Ces frontières psychiques mal délimitées brouillent les pistes et les phares de la construction identitaire de l'individu, les processus de subjectivation sont ainsi entravés et le sujet se trouve en proie à des processus de déliaison dès qu'il y a rencontre, incertitude, changement. Ces processus ne sont pas propices à un passage vers la dimension secondaire de la vie psychique

qui mène à la pensée et au travail de penser ni vers la dimension secondarisée des apprentissages qui permet des transformations progressives des connaissances et des opinions sur celles-ci. Il ne nous semble pas possible d'accueillir ces jeunes à l'école sans prendre en compte cette dimension cruciale de leur rapport au monde ou rapport brouillé au monde. Il est nécessaire de penser des espaces pédagogiques et didactiques qui proposent des médiations dans le rapport au temps et à l'espace, dans le rapport aux autres, dans le rapport aux savoirs et donc dans le rapport à soi pour que ces jeunes puissent expérimenter à nouveau des phénomènes transitionnels qui permettent de reconstruire le terreau psychique originaire et (re)circuiter ainsi des voies possibles vers les autres et les apprentissages.

Deuxièmement, j'ai tenté d'opérer un travail de liaison entre les théories psychanalytiques sur la prise de soin de l'espace psychique de la classe et les théories didactiques sur les postures des professionnels ayant un effet sur les postures des élèves. Cette prise de soin consiste en un travail d'analyse à la fois sur ses propres affects et sur ce que les jeunes traversent en situation didactique afin d'endosser des postures professionnelles qui s'inspirent des qualités d'écoute et d'observation de la clinique. L'enjeu est de pouvoir métaboliser son propre rapport au savoir et ce que les jeunes transfèrent en situation de classe afin de ne pas s'en défendre soi-même et de pouvoir accueillir leurs failles et leurs vulnérabilités. Il s'agit de soutenir suffisamment bien l'émergence du désir et de maintenir une sécurité interne suffisante pour que la pensée se construise. C'est la fonction du *holding* qui est déplacée d'un point de vue théorique de la relation maternelle vers la relation didactique (Blanchard-Laville, 2001). Le pari fait ici est de pouvoir différer les pulsions d'échappement et de destruction et d'accueillir la pulsion épistémophilique, pour soutenir, maintenir et accompagner le désir d'apprendre. Les gestes des professionnels dans la classe constituent donc un premier tissu de sécurité pour envelopper les jeunes dont l'enveloppe psychique fait défaut. Ainsi, les *préoccupations majeures* de l'enseignant détaillées sous forme de gestes (Bucheton, 2009 ; 2019) participent d'un premier passage vers une didactique adaptée et inclusive.

Troisièmement, toujours sur le plan théorique, j'ai montré comment l'enseignement de l'argumentation ouvrait un espace physique et psychique favorisant l'émergence et le déploiement de la pensée et donc des processus psychiques secondaires. L'argumentation en tant que telle est une activité langagière à fort potentiel transitionnel car elle suppose un échange avec la pensée de l'autre (Dolz *et al.*, 2004) pour co-construire des connaissances et ainsi tisser

une argumentation au service des apprentissages (Schwarz & Baker, 2015 ; 2017). Cependant, pour investir cet espace de dialogue argumentatif, il faut un environnement sécurisant pour que les jeunes puissent être suffisamment sécurisés et qu'ils s'engagent dans l'activité et se mobilisent dans celle-ci. Nous proposons d'envisager l'argumentation à l'école comme un espace qui peut se composer de plusieurs médiations. L'espace de dialogue argumentatif constitue en tant que tel un premier outil de médiation. Deux autres outils de médiations peuvent lui être associés en faisant porter l'argumentation sur des QSS et en utilisant une interface numérique. Les QSS encouragent la multiplicité des points de vue, propose un lien de connaissance complexe et incertain qui légitime l'expression de chacun et met à distance la valeur de vérité souvent mise en avant dans les contenus scolaires. L'interface numérique d'expression et de communication facilite le dépliage du temps nécessaire à la pensée et propose une aide méthodologique qui peut soutenir le travail.

Ces outils de médiation matérialisent ainsi l'espace psychique intermédiaire entre soi et l'environnement (Canat-Faure, 2015 ; 2021) et favorisent ainsi les phénomènes transitionnels. Cet espace intermédiaire n'est pas palpable mais il a ses effets, dont certains sont visibles dans la salle de classe. Un jeune qui s'agite, évite la tâche voire s'échappe, a des difficultés à se confronter à ses propres limites (Boimare, 2019). Celles-ci peuvent être retravaillées, ré-expérimentées, c'est l'un des objectifs de l'accompagnement spécialisé au sein de l'ITEP. Nous pensons qu'il est tout à fait possible d'en faire de même à l'école (Mosconi, 1996 ; 2021).

Ces éléments théoriques ont permis de développer un dispositif clinico-didactique qui, comme son nom l'indique emprunte à la clinique et à la didactique, et propose un ensemble d'outils et de conditions que l'on suppose à haut potentiel de médiation. La rencontre avec le manque est atténuée par le fait qu'il n'y ait pas de « bonne » réponse attendue puisque nous travaillons sur des QSS. La rencontre avec l'attente est détournée en organisant des séances très structurées et en travaillant les moments de transition. La rencontre avec la règle est contournée en déléguant la responsabilité des règles de structuration et d'organisation du travail à la plateforme numérique qui est dénuée d'affects. Enfin, la rencontre avec la solitude est éliminée en proposant un travail en binôme et accompagné par des adultes. Il faut leur permettre d'être là autrement. Nous déguisons en quelques sortes certaines contraintes liées aux apprentissages afin de leur permettre de se déguiser en élève, de prendre le risque de se prendre au jeu. On crée des conditions qui potentialisent les médiations et favorisent les réussites.

Les questions de recherche proposent d'explorer le niveau de médiation du débat numérique sur des QSS et des postures professionnelles et ainsi, dans le maillage de celles-ci, le potentiel transitionnel du dispositif clinico-didactique. Quatre dimensions sont analysées : les représentations des jeunes sur leurs propres expériences de l'expérimentation, l'atmosphère et le pilotage qui influent sur la mise au travail des jeunes, les compétences argumentatives des jeunes qui s'expriment dans leurs productions argumentatives et dans les arborescences des échanges entre eux, et enfin les interactions entre professionnels et élèves.

En quels termes les jeunes se représentent-ils dans le dispositif proposé et qu'est-ce qui leur permet de se représenter, autrement dit, qu'est-ce qui fait médiation pour eux dans les apprentissages, l'argumentation, et le débat numérique ? Afin d'éclairer cette question, notre analyse porte sur les transcriptions d'entretiens avec les jeunes et sur certains éléments d'observation des séances de débat. D'abord, les jeunes identifient qu'ils ont besoin des autres pour apprendre en général et pour apprendre à argumenter particulièrement. Ensuite, l'argumentation permet de co-construire des connaissances, à plusieurs, et de participer à la vie citoyenne, professionnelle, sociale et ainsi de se projeter vers l'avenir. Enfin, le débat numérique semble démystifier dans une certaine mesure le rapport à l'apprentissage, ouvre une nouvelle aire de jeu et fluidifie si ce n'est allège les enjeux sociaux liés au langage et au débat, il est moins difficile de s'exprimer, on ose davantage que si c'était à l'oral, en face à face, on a le temps d'écrire et de (se) corriger, on peut d'abord échanger avec le texte avant de se frotter aux arguments de ses pairs.

Dans quelle mesure le dispositif agit-il comme prérequis aux apprentissages et à la mise en route de la relation didactique (comme une préoccupation pédagogique et didactique primaire) ? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, l'analyse s'est construite en partie sur le Journal exploratoire de la thèse qui permet de révéler la qualité de l'espace psychique de la classe et en partie sur les arborescences des débats de première année afin de mettre en lien cette qualité de l'espace psychique et la manière dont les jeunes s'engagent dans le débat, plus ou moins en lien avec les autres. D'une part, l'atmosphère de la classe influe directement sur les manifestations comportementales troublantes qui, elle-même peuvent ne plus permettre le travail, c'est la première dimension dont il faut prendre soin. L'espace psychique de la classe repose sur une confiance et un soutien institutionnel, une équipe professionnelle qui permet d'échanger, de se passer le relai, d'alterner les postures, de ne pas

s'épuiser et de métaboliser l'expérience vécue de manière constructive, c'est-à-dire en apprentissage transformateur pour la pratique enseignante. D'autre part, le pilotage des séances organise le temps et l'espace, permet d'anticiper le plus possible l'intrusion de pensée parasites et de ré-orienter vers l'activité de pensée. Deux éléments semblent primordiaux ici, le synopsis des séances qui se ritualise et favorise un repérage effectif et contenant de la part des jeunes, et la plateforme numérique qui prend en charge une part de la responsabilité de l'organisation du travail et des consignes contraignantes pour les élèves. Cela fait médiation dans leur rapport à l'écrit, leur rapport à l'erreur, leur rapport à leurs propres productions.

Dans quelle mesure le débat numérique portant sur des QSS leur permet d'entrer en relation avec les savoirs et avec les autres et ainsi revêt une fonction de médiation à potentiel transitionnel ? Afin de proposer des éléments de réponse à cette question, l'analyse des productions argumentatives de trois élèves en particulier a permis de révéler une évolution certaine de la qualité de l'argumentation de ces jeunes, notamment en termes de justification mais aussi en termes de cohérence entre le positionnement et l'argumentation développée. De plus, l'un des élèves, Théo, fait preuve d'évolutions particulièrement marquées au niveau de la richesse et de la complexité de ses argumentations. En effet, l'analyse montre notamment une plus grande diversité de mouvements argumentatifs employés en deuxième année ainsi qu'une plus grande diversité de références convoquées et de connecteurs logiques pour justifier ses mouvements argumentatifs. Cela a orienté la suite du travail de recherche pour éclairer les raisons de cette évolution singulière. L'analyse s'est alors portée sur les interactions qui aident le développement de la pensée lors des débats.

Quels sont les gestes des professionnels qui participent particulièrement au *holding* didactique et à la médiation vers les savoirs et les autres et ainsi deviennent constitutifs d'une posture didactique de prévention, de l'entre-deux, profondément inclusive ? Afin de répondre en partie à cette dernière question, l'analyse a été portée sur les interactions entre un élève et les professionnels l'accompagnant à tour de rôle au fil de l'expérimentation. Il s'agit de comprendre les effets sur l'élaboration de la pensée argumentative des différents gestes des professionnels. Ainsi, certaines postures des professionnels proposent un étayage suffisamment bon pour faire émerger la pensée, la soutenir dans son élaboration et l'ancrer dans le champ du secondaire. Cela fait expérience et remanie les sources et les ressources de leurs expériences. Nous nous situons ici à un niveau méta-cognitif et méta-affectif qui permet de re-tisser des liens

originels plus souples et plus dynamiques pour un rapport aux autres et aux savoirs mieux dialectisés, mieux argumentés.

L'expérimentation permet de confirmer le potentiel de médiation du dispositif clinico-didactique proposé par les gestes tissant l'atmosphère de la classe, les éléments de pilotage dévolus à la plateforme numérique, le dialogue argumentatif médié par le numérique qui permet de différer le temps de réponse et de déplier la pensée ainsi que les postures d'étayage des professionnels que certains jeunes semblent intérioriser progressivement. Les consignes sont claires et précises, le pilotage est sensible aux variations d'atmosphère, le tissage se fait dans les interstices, et l'étayage se fraye un chemin pour soutenir l'élaboration de la pensée, dès que besoin.

Les données de l'expérimentation mettent en évidence ce potentiel de médiation à travers plusieurs effets observés. D'une part, les élèves apprennent à argumenter. En effet, dès le début, le dispositif semble permettre aux jeunes de s'engager dans l'argumentation notamment au vu de leurs justifications puis les compétences de certains évoluent positivement. En effet, les compétences argumentatives évoluent positivement entre la première et la deuxième année, ils apprennent notamment à justifier davantage leurs opinions. Ils semblent ainsi entrer en rapport avec les savoirs de manière « arrangée » et co-construisent leurs connaissances sur les sujets travaillés, tout cela en (re)circuitant leurs processus propres de pensée. Ils s'approprient des manières de faire et des manières de penser, qui remanient l'expérience et ouvrent la possibilité aux capacités de se développer.

D'autre part, certains élèves parviennent progressivement à travailler avec l'autre, avec la pensée de l'autre. On peut observer des échanges oraux de collaboration et de négociation de sens. Mais aussi des échanges de régulations entre élèves, qui co-organisent le travail et se partagent les tâches, qui soutiennent la pensée de l'autre en reformulant à voix haute et qui valide et encourage pour soutenir son pair dans le travail. C'est un effet méta-didactique que l'on voit apparaître en deuxième année. Se construit une posture d'élève qui écoute, formule, prend l'autre en considération voire l'aide lorsqu'il est en difficulté. C'est le rapport à l'autre surtout qui évolue, l'autre avec qui l'on travaille, l'autre à qui l'on répond, l'autre sur qui l'on s'appuie pour penser puis l'autre que l'on soutient dans et par sa propre pensée. Cependant, les jeunes s'en éloignent dès que les conditions se rigidifient ou insécurisent. Ces deux dimensions éclairent des transformations dans le rapport aux savoirs et dans le rapport aux autres. D'un

point de vue psychique, ces transformations impliquent et favorisent à la fois une certaine transitionnalité.

« Ainsi, le cadre réalise une fonction d'accueil, de contenance et de mise en forme des processus psychiques mis en mouvement » (Blanchard-Laville, 2006, p.8). L'expression des opinions des élèves, la justification de leurs idées, la prise en compte du point de vue de l'autre le montrent. « En construisant une enveloppe filtrante mais non clôturante, il délimite un espace de sécurité discret mais avec un niveau d'excitation suffisant et stable pour soutenir la pensée. Le cadre n'est pas un carcan mais il offre un espace de pensée potentiel » (*ibid.*). C'est là tout l'enjeu de notre dispositif clinico-didactique et des conditions identifiées comme propices pour penser et pratiquer une didactique adaptée et inclusive, qui permette progressivement pour les jeunes d'intérioriser des gestes de régulations externes pour en faire des gestes d'autorégulations internes (Pelgrims, 2021).

« Au sens fort, argumenter c'est construire une intersection entre les univers mentaux dans lesquels chaque individu vit. » (Breton, 2016, p. 23).

Limites de la recherche

À l'issue de ce travail de thèse, plusieurs limites peuvent être relevées. Parmi celles-ci le rapport à l'écriture des élèves avec lesquels nous travaillons n'a pas été discuté mais il constitue un fort obstacle dans les parcours d'apprentissage des jeunes, dans leur rapport à l'école et à l'échec. De plus, il a parfois été difficile de s'assurer du sens que les jeunes souhaitaient transmettre dans leurs productions argumentatives. Il nous est arrivé d'écarter certaines productions de notre analyse car nous ne savions comment coder l'argumentation.

Ensuite, comme dans toute recherche sur un terrain pédagogique, je suppose, il faut s'adapter aux habitudes, aux envies et aux limites des sujets qui prennent part à l'expérimentation. L'élément qui m'a semblé le plus problématique pour la recherche a été de ne pas faire travailler deux élèves (Théo et Ben) en binôme lors des débats 2 et 3 de la deuxième année. Cela révèle un manque de clarté de ma part vis-à-vis des professionnels concernant les enjeux du projet de recherche a probablement desservi le protocole.

Enfin, ce travail de thèse traduit aussi mon passage d'éducatrice à chercheuse et cela se voit dans l'évolution de ma posture. En effet, mon implication très forte en première année, à multiplier les casquettes, à me positionner comme éducatrice auprès des adolescents et auprès des professionnels de la classe externalisée est une limite à prendre en compte dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

Perspectives de la recherche

Ce travail ouvre pour moi deux questions principales pour la suite. Premièrement, en quelle mesure le dispositif peut-il être transposé dans une autre UEE, un autre ITEP, pour confirmer ou non les résultats de cette recherche et ainsi donner de l'ampleur à cette étude ? En effet, les jeunes se mobilisent, écrivent davantage, développent une pensée et s'éloignent pour un temps de l'agir au sein de ce dispositif clinico-didactique qui conjugue des consignes claires et peu contraignantes, des postures professionnelles adaptées, patientes et étayantes, un outillage numérique qui met à distance les affects sous-jacents et constitue une médiation dans les relations pédagogiques. Ces éléments du dispositif semblent permettre une sécurisation temporaire suffisante d'un point de vue affectif et cognitif. Par conséquent, il serait intéressant d'implémenter le dispositif dans d'autres contextes, éventuellement avec des variations dans le dispositif mais guidé par l'idée centrale de la thèse qui est de combiner différents outils de médiations et de réunir les conditions propices à l'actualisation de leur potentiel transitionnel.

Deuxièmement, quelles sont les retombées possibles en termes de formation ? En effet, nous identifions des gestes et des paroles d'anticipation, des régulations proactives qui permettent à la pensée de se frayer un chemin et d'advenir par le langage qui se définissent dans un entre-deux, entre accompagnement et enseignement. C'est entre ces deux postures d'étayage qu'il faut construire le pont inclusif : il faut apprendre à être un peu les deux, à se mouvoir entre-deux, à construire du commun entre ces deux cultures professionnelles fortes et compétentes. Par conséquent, il serait pertinent d'engager les étudiants en sciences de l'éducation d'une part et les éducateurs spécialisés en formation d'autre part dans des projets communs au cours de leurs parcours de formation. Il me semble qu'au-delà de la construction de représentions communes pour les professionnels, ce serait également une opportunité pour les institutions universitaire d'une part et de formation professionnelle du spécialisé d'autre part de travailler à développer des pratiques communes de l'inclusion.

Références Bibliographiques

Allal, L. (2007).Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier-Lopez (dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie, 107*(2), 123-139.

Anzieu, D. ([1994] 2013). Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant. Dunod.

Amossy, R. (2018). Introduction : la dimension argumentative du discours − enjeux théoriques et pratiques. In A*rgumentation et Analyse du Discours, 20*. http://journals.openedition.org/aad/249

Asterhan, C., & Eisenmann, T. (2011). Introducing synchronous e-discussion tools in co-located classrooms: A study on the experiences of 'active' and 'silent' secondary school students. *Computers in Human Behavior, 27(6)*, pp. 2169-2177.

Bächtold, M., Pallarès, G., De Checchi, K. & Munier, V. (2022). Combining debates and reflective activities to develop students' argumentation on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 2022. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03787219

Baker, M. & Schwarz, B. (2019). "Argumentexturing": Reflexions on a theory oflearning from argumentation dialogue. *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society of Argumentation*. pp.56-62. Bart Garssen, David Godden, Gordon R. Mitchell, Jean H.M. Wagemans (Eds.)

Baker, M. J., Andriessen, J., & Schwarz, B. B. (2019). Collaborative argumentation-based learning. In Neil Mercer, Rupert Wegerif & Louis Major (Eds.) *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. pp.76-88. Taylor & Francis.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratique enseignante : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, volume 148*, pp. 89-100. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3]. Theses.fr https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958867

Benoit, H. & Feuilladieu, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 78*, 25-45. https://doi.org/10.3917/nras.078.0025

Bion, W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Puf.

Barry, V. (2015). Conditions d'élaboration d'une expérience d'enseignement constructive auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 72*, 47-58. https://doi.org/10.3917/nras.072.0047

Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C. (2020). Epistemic beliefs and prior knowledge as predictors of the construction of different types of arguments on socioscientific issues. Journal of Research in Science Teaching, 57(8), 1199-1227.

Blanchard-Laville, C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. À propos des conceptions théoriques de W.R. Bion. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir* (p.17-44). L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Puf.

Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions, n° 82,* 119-142.https://doi.org/10.3917/cnx.082.0119

Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. IUFM - Formation de Formateurs - Conférence de consensus 25/01/2006.

Blatgé, M., Cervera, M. & Parron, A. (2016). Les publics du médico-social au prisme du genre : le cas des jeunes en Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique. *Sciences & Actions Sociales, n°4*, pp.106-121.

https://www.cairn.info/revue-sciences-et-actions-sociales-2016-2-page-106.htm

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.

Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.

Boimare, S. (2019). *Retrouver l'envie d'apprendre. Comment en arriver à une école de la réussite pour tous ?* Dunod.

Breton, P. ([1996] 2016). *L'argumentation dans la communication*. Éditions La Découverte. 5ème édition.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France

Bucheton, D., Brunet, L., Dupuy, C. & Soulé, Y. (2008). Chapitre 1. Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. Dans : Dominique Bucheton éd., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 35-59). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0035

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, Varia, 3-3, pp. 29-48.

Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Octarès.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Ethiques et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences humaines.

Bursztejn, C. (2006). Les troubles du comportement chez l'enfant : approche nosographique et psychopathologique. *Pratiques psychologiques, 12*, pp. 417-436. Elsevier.

Calin, D. (2001). *La relation d'aide*. http://dcalin.fr/textes/aide.html

Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Champ social.

Canat-Faure, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy, 12*, p.7-18.

Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). *Cliopsy*, 14, 89-103. https://doi.org/10.3917/cliop.014.0089

Canat-Faure, S. (2020). « Inclure sans exclure », in Dugas, Éric ; Rollin, Zoé (dir.), *Revue Éducation, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 1. Accompagnement et médiation : entre paroles et actes.*, Éditions des archives contemporaines, Coll. « Revue Éducation, Santé, Sociétés », France, ISBN : 9782813003812, pp. 81-94. https://doi.org/10.17184/eac.3864

Canat-Faure, S. & Huet, C. (2022). Approche clinique et didactique de l'inclusion des élèves porteurs de troubles du comportement. *Éducation et Socialisation, n°65*. https://doi.org/10.4000/edso.20964

Castel, R. (1990). « Le roman de la désaffiliation. A propos de Tristan et Iseult », *le Débat*, n° 61, 152-164.

Catheline, M. & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser. Pour une théorie du soin avec médiation*. Érès.

Cervera, M., Parron, A, & Blatgé, M. (2016). *Recherche sur les parcours institutionnels des publics accompagnés en ITEP. Rapport final*. Sous la direction scientifique d'Isabelle Ville. Association des ITEP et leurs réseaux (AIRe). https://www.aire-asso.fr/img_ftp/460_Rapport-final-rechercheparcoursITEPAIREEHESS.pdf

Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). Education et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ? Dans Gisela Chatelanat éd., *Éducation et Enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 7-26). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.chate.2003.01.0007

Chaussecourte, P. (2009). Le transfert didactique, un faux ami ? Dans : C. Cohen-Azria & N. Sayac. *Questionner l'implicite : Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 137-145). Presses Universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14646

Ciccone, A. (2008). L'éclosion de la vie psychique. Dans : A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse & D. Stern (dir.). *Naissance et développement de la vie psychique* (pp. 11-37). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.cicco.2008.01.0011"

Circulaire Interministérielle du 14 mai 2007. Site à consulter.

Clark, D., Stegmann, K., Weinberger, A., Menekse, M., & Erkens, G. (2007). Technology-enhanced learning environments to support students' argumentation. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (eds.), Argumentation in science education (p. 217-243). Springer.

Code de l'Action Sociale et des Familles (2005). Site à consulter.

Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A 3-year intervention study. *Journal of cognition and development*, *15*(2), pp. 363-381.

Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr. https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/

De Checchi, K. (2021) *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur des questions socio-scientifiques : quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?* Thèse de doctorat, Université de Montpellier.

De Mijolla, A., & De Mijolla-Mellor, S. (2003). *Psychanalyse.* Paris: Puf.

de Vries, E., Lund, K., & Baker, M. (2002). Computer-Mediated Epistemic Dialogue: Explanation and Argumentation as Vehicles for Understanding Scientific Notions. *Journal of the Learning Sciences, 11(3),* pp. 63-103.

Deligny, F. (1960). *Graine de crapule.* Editions du Scarabée.

Delion, P. (2013). *Le développement de l'enfant expliqué aux enfants d'aujourd'hui*. Érès.

Dolz, J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15. https://doi.org/10.3917/lfa.146.0005

Donnet, J-L. & Green, A. (1973). *L'enfant de ça*. Paris : Editions de Minuit.

Doury, M. & Plantin, C. (2015). Une approche langagière et interactionnelle de l'argumentation. *Argumentation et analyse du discours, 15*.

http://journals.openedition.org/aad/2006

Dugas, E. (2022). Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité. *The conversation*. https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373

Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). *Supporting and promoting argumentation discourse in science education*. Taylor & Francis.

Duval, R. (1992). Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive ? *«petit x», n°31*, pp. 37 à 61.

Einstein, A., & Freud, S. ([1933] 2005). *Pourquoi la guerre ?* Paris: Payot & Rivages.

Erduran, S. (2007). Methodological foundations in the study of argumentation in science classrooms. In *Argumentation in science education* (pp. 47-69). Springer, Dordrecht.

Felton, M. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development, 19*, 35-52.

Freud, S. (1905). *Trois essaissur la théorie sexuelle.* Paris: Payot & Rivages.

Freud, S. (1915). *Métapsychologie.* Gallimard.

Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot & Rivages.

Gaberan, P. (2007). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Érès.

Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ, n°108*. ENS de Lyon.

http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr

Gauthier, Y. (2008). Facteurs de développement, facteurs de changement. Dans : A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse & D. Stern (Dir), *Naissance et développement de la vie psychique* (pp. 57-66). Toulouse: Érès.

Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Théraèdre.

Goulet, C. (2015). Analyse de stratégies d'enseignement favorisant les apprentissages d'élèves avec troubles du comportement : de l'étayage à la responsabilisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 153-165. https://doi.org/10.3917/nras.072.0153

Grize, J-B. (1995). Argumentation et logique naturelle. Convaincre et persuader. *Hermès, La Revue, n°15*, pp. 263-269. CNRS Éditions.

Grize, J-B. (2000). Les discours du savoir. Pour un dialogue avec Jean-Claude Gardin. *Revue européenne des sciences sociales, Tome XXXVIII, n°119*, pp. 131-138.

Guyet, D. & Rinaudo, J-L. (2021). Le patient : le tiers impensé dans l'apprentissage du raisonnement clinique. Éducation et socialisation, n°60, Varia, [en ligne]. https://doi.org/10.4000/edso.14075

Hélie, T. & Thouroude, L. (2018). L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ? *Cliopsy, 20*, 55- 69.

Hoffmann, M. H., & Lingle, J. A. (2015). Facilitating problem-based learning by means of collaborative argument visualization software. *Teaching Philosophy*.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Sciences humaines.

Iordanou, K. (2010). Developing argument skills across scientific and social domains. *Journal of Cognition and Development*, *11*(3), pp. 293-327.

Iordanou, K., & Constantinou, C. (2015). Supporting use of evidence in argumentation through practice in argumentation and reflection in the context of SOCRATES learning environment. Science Education, 99(2), 282–311.

Iordanou, K., Kuhn, D., Matos, F., Shi, Y., & Hemberger, L. (2019). Learning by Arguing. *Learning and Instruction, 63*, 101-207.

Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). "Argue With Me": A method for developing argument skills. Frontiers in Psychology, 12, article 631203, online.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. *Argumentation in science education*, pp. 3-27.

Khishfe, R., Alshaya, F., Boujaoude, S., Mansour, N., & Alrudiyan, K. (2017). Students' understandings of nature of science and their arguments in the context of four socio-scientific issues. *International Journal of Science Education, 39(3)*, 299-334.

Kohout-Diaz, M. (2014). Enseigner en Itep ? Pas sans l'élève et pas sans concertations: Conversations avec des enseignantes d'Itep. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67, 137-148. https://doi.org/10.3917/nras.067.0137

Kohout-Diaz, M., Noël, I. & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure : Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 45-54.

https://doi.org/10.3917/spir.651.0045

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Tracing the development of argumentive writing in a discourse-rich context. *Written Communication, 33*(1), 92-121.

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, *62*(3), pp. 146-164.

Lagrave, R. (2019). Sortir de sa classe ?. Dans : Fondation Copernic éd., *Manuel indocile de sciences sociales: Pour des savoirs résistants* (pp. 690-699). Paris: La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.coper.2019.01.0690

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de psychanalyse.* Paris: Puf.

Lopez-Facal, R., Jimenez-Aleixandre, M. P., & Arcidiacono, F. (2015). Le territoire comme composante de l'identification nationale dans l'argumentation des élèves du secondaire. Dans Nathalie Muller-Mirza et Christian Buty, *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*, p.13-36. Peter Lang.

Marcelli, D. & Cohen, D. (2012). *Enfance et psychopathologie*. Masson.

Math, F., Kahn, J-P., Vignal, J-P. (2008). Chapitre 7. Les troubles des comportements humains. Dans Kahn, J. & Vignal, J. *Neurosciences cliniques. De la perception aux troubles du comportement* (pp. 367-418). De Boeck Supérieur.

https://doi.org/10.3917/dbu.math.2008.01.0367

Mialaret G. (2002), *Les sciences de l'éducation*, Paris: PUF.

Misès, R. (2020). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R2020 : Correspondances et transcodage – CIM10*. 6ème édition. Presses de l'EHESP.

Morin, O., Simonneaux, L., Simonneaux, J., Tytler, R., & Barraza, L. (2014). Developing and Using and S3R Model to Analyze Reasoning in Web-Based Cross-National Exchanges on Sustainability. *Science Education, 98(3)*, pp. 517-542.

Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans Jackie Beillerot, Nicole Mosconi et Claudine BlancharLaville (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*, pp. 75-97. L'Harmattan.

Mosconi, N. (2021). Rapport au savoir : approche socio-clinique. *Cliopsy*, *26*, 133-147. https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2021-2-page-133.htm

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

Muller Mirza, N., & Buty, C. (2015). L'argumentation dans les contextes de l'éducation: enjeux et questions vives. Introduction. Dans Nathalie Muller-Mirza et Christian Buty, *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*, p.13-36. Peter Lang.

Nicolaïdis, N. (1993). *La force perceptive de la représentation de la pulsion*. Parix cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Nonnon, E. (2015). Préface de Nathalie Muller-Mirza et Christian Buty, *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*, p.1-11. Peter Lang.

Olindo-Weber, S. & Mazeran, V. (1985). *Pour une théorie du sujet limite. L'originaire et le trauma*. L'Harmattan.

Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation: Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster, 37*, p. 83-107.

Pallarès, G. (2019). Développer les compétences argumentatives de lycéens par des débats numériques sur des Questions Socio-Scientifiques : Vers une didactique de l'argumentation et l'esprit critique. Thèse de doctorat, Université de Montpellier.

Pallares, G., Bächtold, M., & Munier, V. (2020). Des débats numériques pour développer les compétences argumentatives des élèves sur des questions socio-scientifiques? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, *22*, p.265-301.

Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élève sen milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialiées. Dans Chatelanat, G. & Pelgrims, G. *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. De Boeck Supérieur.

https://doi.org/10.3917/dbu.chate.2003.01

Pelgrims, G. (2006). Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Pelgrims, G. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue- Éducation et société inclusive, n°92,* pp. 37-55. INSHEA.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La Nouvelle Rhétorique*. Éditions de l'Université de Bruxelles. 3ème édition, 1976.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Sciences humaines.

Pierrehumbert, B. & Rankin, K. (1990). Image de soi, idéal de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du « Q-sort ». *Revue de Psychologie Appliquée, 40*(3), 357-377.

Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Presses Universitaires de France.

Rinaudo, J-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Série Psychanalyse et Éducation. L'Harmattan.

Rinaudo, J-L. (2016). Entretien avec Jean-Luc Rinaudo. *Distances et médiations des savoirs, Varia, 13,* [en ligne]. https://doi.org/10.4000/dms.1370

Rinaudo, J-L. (2019). Le numérique dans les métiers du lien. *Cliopsy*, 22, pp. 9-13. https://doi.org/10.3917/cliop.022.0009

Roehler, L. R., & Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (pp. 6–42).

Sadler, T. (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education, 45(1)*, pp. 1-42.

Sadler, T., & Fowler, S. (2006). A Threshold Model of Content Knowledge Transfer for Socioscientific Argumentation. *Science Education, 90(6*), pp. 986-1004.

Schwarz, B., & Baker, M. (2015). Sur l'adéquation des théories de l'argumentation aux sciences de l'apprentissage et les fondements d'une théorie de l'argumentissage. Dans Nathalie Muller-Mirza & Christian Buty, *L'argumentation dans les contextes d'éducation*. Peter lang.

Schwarz, B. B., Baker, M. J., & Resnick, L. B. (2017). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. Cambridge University Press.

Sechaud, É. (2008). Didier Anzieu : penser les pensées. Dans : Didier Anzieu éd., *Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites* (pp. 11-30). Toulouse: Érès. https://doi.org/10.3917/eres.rouss.2008.01.0011

Shi, Y. (2019). Enhancing evidence-based argumentation in a mainland China middle school. *Contemporary Educational Psychology, 59*, pp. 101809.

Simmoneaux, L. & Simmoneaux, J. (2005). Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia, 27*, pp. 79-108.

Stern, D. (2008). Le processus de changement thérapeutique. Dans : A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse & D. Stern (Dir), *Naissance et développement de la vie psychique* (pp. 39-56). Toulouse: Érès.

Thouroude, L. (2016). L'approche interactionniste du handicap : obstacles et liens dans la renocntre parents-enseigannats. *Spirale. Revue de Recherches en éducation, 57*, pp. 81-92.

Thouroude, L. (2022). *Prévenir les handicaps et les violences. La posture de l'entre-deux en éducation*. Champ Social.

Tobola Couchepin, C. (2017) *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107216

Tobola Couchepin, C. (2021) « Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, 60.

http://journals.openedition.org/edso/14739

Toulmin, S. E. ([1958] 2008). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, Cambridge. (Huitième édition)

van Eemeren, F. H., Houtlosser, P., & Henkemans, A. F. S. (Eds.). (2007). *Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Vandenberghe, R. (2006). Chapitre 2. La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans : Léopold Paquay éd., *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 53-64). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2006.01.0053

Vergnaud, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue Française de Pédagogie, 96*, 79-86.

Vergnaud, G. (2015). Argumentation et conceptualisation : Commentaires. Dans Nathalie Muller-Mirza et Christian Buty, *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*, p.383-392. Peter Lang

Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Chapitre 2. Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. Dans : Dominique Bucheton éd., Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation (pp. 191-212). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0191

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel.* Gallimard.

Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, *1*(1), 1-9.

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur

ANNEXES DE THÈSE

Apprendre à argumenter *via* le débat numérique sur des questions socio-scientifiques : un espace de médiations à fonction transitionnelle pour des adolescents accueillis en ITEP ayant des troubles du comportement. *Vers une didactique inclusive ?*

Capucine Huet, 2022

Annexe 1 – Journal exploratoire 1

Annexe 2 - Transcription des Entretiens 92

Annexe 3 – Productions argumentatives et arborescences des débats .. 164

Annexe 4 – Croisée des interactions et des argumentations de Théo 242

Annexe 1 – Journal exploratoire

Le journal regroupait initialement l'ensemble de mes observations et des transcriptions d'entretiens ainsi que certaines de mes réflexions d'ordre méthodologique, suivant la progression chronologique de ma recherche. J'ai réorganisé les données pour le manuscrit de thèse. Le Journal ne comporte donc plus que mes observations après les séances, puis après avoir visionné les enregistrements des séances, ainsi que les informations relatives aux séances. Les transcriptions des entretiens exploitées pour la thèse ont été déplacées en Annexe 2. Les données relatives aux productions argumentatives se trouvent désormais en Annexes 3.

Légende :

Sont surlignées en jaune les gestes et les paroles qui semblent favoriser le travail et tendre vers des postures d'élèves mobilisés dans les apprentissages d'une part et de professionnels contenants et sécurisants d'autre part.

Sont surlignées en rose les gestes et les paroles qui semblent « hors-situation » d'apprentissage, autrement dit, qui entravent le travail et/ou montrent les empêchements et les évitements.

Sont surlignées en vert les éléments qui relèvent d'ajustements méthodologiques progressifs.

I - Première année de thèse 2018-2019 4

Synthèse séquences 1 & 2 4

1. Séance 1 « prépa 1 » du 25-09-2018 4
   - 1.1. Éléments de contexte 4
   - 1.2. Premières observations sur la séance 1 « prépa 1 » 6
   - 1.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 7
   - 1.4. Grille d'observation des instants plus détaillée 8
   - 1.5. Informations en vrac 13
   - 1.6. Suggestions pour la suite 14
2. Séance 2 « débat 1 » du 2-10-2018 15
   - 2.1. Premières observations sur la séance 2 « débat 1 » 15
   - 2.2. Remarques 15
   - 2.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 16
   - 2.4. Grille d'observation des instants plus détaillée 17
   - 2.5. Suggestions pour les prochaines séances 22
3. Séance 3 « prépa 2 » du 09-10-2018 23
   - 3.1. Éléments de contexte 23
   - 3.2. Premières observations sur la séance 3 « prépa 2 » 23
   - 3.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 24
   - 3.4. Grille d'observation des instants plus détaillée 24
   - 3.5. Informations en vrac 29
   - 3.6. Suggestions pour la suite 29
4. Séance 4 « débat 2 » du 11-10-2018 31
   - 4.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 31
   - 4.2. Grille d'observations des instants 32
   - 4.3. Suggestions pour les prochaines séances 35
   - 4.4. Temps d'échanges avec Agathe du 2 novembre 2018 36

Synthèse séquences 3 & 4 37

5. Séance 5 « prépa 3 » du 27-11-2018 37
   - 5.1. Éléments de contexte 37
   - 5.2. Premières observations sur la séance 5 « prépa 3 » 38
   - 5.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 39
   - 5.4. Grille d'observation des instants plus détaillée 39
   - 5.5. Observations globales 45
   - 5.6. Suggestions pour la suite 45
6. Séance 6 « débat 3 » du 29-11-2018 46
   - 6.1. Premières observations sur la séance 6 « débat 3 » 46
   - 6.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 48
   - 6.3. Grille d'observation des instants plus détaillée 48
   - 6.4. Suggestions pour les prochaines séances 56
   - 6.5. Temps d'échange avec Agathe du 6 décembre 2018 56
7. Séance 7 « prépa 4 » du 11-12-2018 57
   - 7.1. Éléments de contexte 57
   - 7.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 57
   - 7.3. Grille d'observation des instants plus détaillée 58
8. Séance 8 « débat 4 » du 13-12-2018 61
   - 8.1. Premières observations sur la séance 8 « débat 4 » 61

8.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 62
8.3. Grille d'observation des instants plus détaillée 62
8.4. Remarque 65

Synthèse séquences 5 & 6 66
9. Séance 9 « prépa 5 » du 12-02-2019 66
9.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 66
9.2. Grille d'observation des instants plus détaillée 67
10. Séance 10 « débat 5 » du 14-02-2019 70
10.1. Éléments de contexte 70
10.2. Premières observations sur la séance 10 « débat 5 » 71
10.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 72
10.4. Grille d'observation des instants plus détaillée 72
11. Séance 11 « prépa 6 » du 09-04-2019 74
11.1. Éléments de contexte 74
11.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 75
12. Séance 12 « débat 6 » du 11-04-2019 77
12.1. Premières observations sur la séance 12 « débat 6 » 77
12.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 78

Synthèse séquence 7 79
13. Séance 13 « prépa 7 » du 16-05-2019 79
13.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 79
14. Séance 14 « débat 7 » du 21-05-2019 80
14.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo 80

II – Deuxième année de thèse 2019-2020 82
1. Observations débat 1 « Mangeurs d'insectes » du 21 novembre 2019 82
2. Observations débat 2 « Musculation » du 12 décembre 2019 82
3. Observations débat 3 « Conquête de Mars » du 16 janvier 2020 83
4. Observations débat 4 « Controverses du foot » du 12 mars 2020 84

III - Synthèse de l'atmosphère des séances 85

IV - Synopsis détaillés des séances 90

I - Première année de thèse 2018-2019

Synthèse séquences 1 & 2

1. Séance 1 « prépa 1 » du 25-09-2018

1.1. Éléments de contexte

Je me suis rendue au collège de 9h30 à 11h30. J'arrive un peu en avance pour que mon arrivée ne soit pas trop brutale et que le système ait le temps de retrouver une sorte d'homéostasie, dans le sens où le nouvel élément que je représente vient modifier le système classe. J'essaye par-là de diminuer au maximum l'intrusion que pourrait représentée cette modification au niveau de l'équilibre collectif.

7 jeunes sont présents ce jour-là, c'est à dire la classe en entier (cela sera peut-être amené à changer) : Léni, Théo, Eliott, Abel, Milan (qui étaient déjà présents l'année dernière) et Léo et Eli (qui ont intégré la classe en cette rentrée 2018). Léo avait fait un « stage » au sein de la classe avant l'été qui s'était très bien déroulé et semble « être à sa place » dans ce groupe-classe. L'arrivée d'Eli semble plus énigmatique, sous la forme d'une décision institutionnelle plus ou moins unilatérale où la période de « stage » préconisée s'est transformée en accueil immédiat mais à mi-temps. Cela n'est pas anodin, la direction de l'ITEP a décidé que ce jeune devait intégrer la classe externalisée sans qu'il ne puisse se faire un avis sur cet espace, ni que l'équipe pédagogique/éducative ne puisse s'exprimer sur la situation. Les dires, semble-t-il, ont été « clairs » : il a les compétences pour intégrer la classe exter », « mais un accueil à mi-temps semble plus prudent ».
Cela fait 6 semaines que les jeunes sont en classe. Eli demande aujourd'hui à la quitter car ils se sent trop en souffrance. Il semblerait qu'il ne puisse être en capacité (pour l'instant) de se confronter psychiquement au cadre scolaire qu'incarne la classe externalisée. Eli ne semble pas pouvoir se repérer, se contenir et donc se mobiliser dans cet espace qui apparaît insupportable. Cela se traduit par des situations comportementales et langagières impulsives et répétitives (prises de parole incessantes, répétitions en boucle des mêmes phrases, grandes difficultés à écouter l'autre, provocations à l'égard de ces pairs) qui impactent brutalement le groupe et fait « exploser » le collectif. Pedro (éducateur) se dit être en état de fatigue très important et qui ne lui permet pas de se mobiliser complètement pendant la journée. Agathe a tiré la sonnette d'alarme auprès de la direction de l'ITEP pour qu'une communication institutionnelle, apparemment rompue autour de la situation de ce jeune, puisse être rétablie et qu'une réflexion soit rapidement mise en route avant d'engager davantage de dégâts.

Ces observations sont primordiales à la compréhension de « l'état » du groupe et des répercussions possibles sur notre travail de recherche essentiellement centré sur la mobilisation psychique des jeunes lors des situations didactiques proposées.

Les jeunes partent en récréation pendant 10 mn, puis nous débutons la séance de travail prévue de 10h05 à 11h05, prenant en compte les quelques minutes nécessaires à re-rentrer dans l'espace classe, où Agathe leur demande de « garder les mots à l'intérieur de soi », et « se mettre en position d'élève de collège ». De plus, le créneau de 11h05 à 11h30, juste avant d'aller déjeuner, est dédié à des petits jeux libres et collectifs, sans aucune demande scolaire mais des contraintes relationnelles et sociales ainsi que spatiales et matérielles. Ce temps peut servir à revenir sur la séance, à rassurer, à clore la séance, à discuter et pouvoir poser des questions si besoin, afin de contenir cet espace-temps, de sécuriser psychiquement et d'éviter la rupture avec l'instant d'après. C'est un travail de continuité entre les différents temps auxquels doivent se confronter les sujets à l'école.

J'ai réexpliqué le projet de recherche. Je leur ai dit que notre étude courte de l'année dernière avait suscité l'intérêt d'une communauté de chercheurs qui travaillent tous au même objectif : « améliorer l'école » et que j'avais donc la chance de pouvoir travailler pour l'université en tant que chercheuse « en formation » pendant 3 ans, et que nous souhaitions continuer à travailler ensemble avec Mme B*** (Agathe) car ce qu'ils produisent lors de ces temps nous semble très intéressant. L'objectif est d'apprendre à argumenter. Une question principale : est-ce que la plateforme nous aide pour cela ?
Je leur ai expliqué que je souhaiterais pouvoir travailler pendant deux années avec eux, ainsi qu'avec une seconde classe l'année prochaine pour avoir un regard plus ouvert sur un plus grand nombre d'enfants, puis que la troisième année de mon travail serait consacrée à écrire pour raconter notre expérience.
Je leur ai expliqué le déroulé de l'année : 8 séquences chacune composées 2 séances : une de préparation du texte qui nous sert de support, la deuxième de débat sur la plateforme AREN. J'ai ajouté qu'au fur et à mesure je souhaiterais pouvoir débattre avec eux en direct sur la plateforme. Je leur ai précisé que je filmerai l'ensemble des séances afin d'avoir une trace de ce qu'il se passe dans la classe pendant la classe car il me serait tout à fait impossible de retenir toutes les informations sur trois ans. Enfin, tous les 2 débats, nous nous verrons pour faire le bilan, pour qu'ils puissent exprimer ce qu'ils pensent de cette aventure et que nous puissions améliorer l'expérience.

Nous avons ensuite visionné le Journal junior ARTE. Sujet 1 : la guerre au Yémen empêche les enfants de se rendre à l'école en sécurité ; sujet 2 : le rodéo : amour de l'animal ou maltraitance ? ; sujet 3 : comment fonctionne un avion. Nous avons procédé à un vote (sur bulletin anonyme : 4 votes pour le sujet 1, 1 votes pour le sujet 2, 3 votes pour le sujet 3, 1 vote blanc, 1 vote Jul) et le sujet 1 a été choisi. Nous avons construit de manière collaborative un texte synthétique venant relater les faits expliqués dans le Journal et constituer un socle de réflexion pour notre future séance de « débat/expression ». Puis nous avons visionné le sujet à nouveau pour être sûrs de ne rien oublié.

1.2. Premières observations sur la séance 1 « prépa 1 »

Il est palpable que l'ambiance de classe est assez « électrique » mais les jeunes sont à l'écoute, se mettent au travail sans trop montrer de signes de gêne et se mobilisent tout au long de la séance. Cependant leur attention, à chacun, se déporte à de très nombreuses reprises sur autre chose.

La caméra semble constituer l'objet d'une attention très particulière de la part de plusieurs élèves. Les caméras attirent, questionnent, les jeunes viennent la voir de plus près à certains moments et lui « laissent » (lui « offrent » ?) des images (des messages ?) intentionnelles : doigts d'honneur, signes Jul (rappeur français), etc… Ils viennent voir de l'autre côté de la caméra ce qui est donné à voir (ou pris ?) de la pièce sur le petit écran. Je pense que c'est un questionnement sur lequel réfléchir sérieusement et envisager que l'engouement pour cet objet puisse perdurer et prendre une place importante sur les prochaines séances également et non simplement signifier un effet de nouveauté lors de la première séance. Devrais-je leur « présenter » l'objet ? Dédier un moment à la manipulation de la caméra ? Visualiser ensemble un passage pour VOIR quelles sont les images captées ? Les positionner autrement dans la classe pour qu'elles occupent moins de place ?

Au regard des trois sujets et du choix des jeunes par vote, je m'interroge sur leur envie de « répondre à nos attentes » (ou plutôt de ce qu'ils pensent que nous attendons d'eux) en choisissant le sujet sur l'école. Je pense qu'il y a là un aspect positif constitutif de leur position d'élève qui comprend et répond à un cadre « d'attendus », ce sont des stratégies d'élèves dont ils semblent savoir se saisir. Cependant d'un point de vue de la définition d'élève en général et de nos questionnements plus spécifiques sur la prise en compte des singularités au sein des espaces pédagogiques, cette réponse très « adaptée » de leur part me semble venir mettre en lumière des moments « anecdotiques » dans le quotidien scolaire mais qui révèlent le « carcan » de pensée et le manque de place pour le développement et la construction du sujet à l'école, notamment dans la prise en compte de ses particularités. Afin de garantir une place à la possibilité d'émettre un choix, j'ai proposé aux jeunes, Agathe et Pedro, qu'ils puissent n'importe quand entre deux séquences, lors du visionnage quotidien du Journal Junior, émettre un intérêt particulier pour un sujet et m'en faire part afin que nous puissions rebondir sur une thématique qui leur est chère ce qui impliquerait un intérêt non seulement sur leur motivation à se mobiliser dans l'activité mais également sur la liberté accordée à l 'expression de son opinion, à la capacité de faire un choix et à la construction de sa personnalité dans l'école.

1.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 1 « prépa 1 » (25-09-2018) : Phases de la séance					
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information**	**Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:07:00	7min	**Installation et présentations**	Les jeunes sont attentifs	
00:07:00	00:15:25	8min 25s	**Explications projet**		Créer un support expliquant le projet qui reste dans la classe !
00:15:25	00:17:40	2min 15s	**Transition : installation pour visionner le journal**	Transition très calme, pas de mouvement collectif où tout le monde se lèverait. Ils se déplacent assis en traînant leurs chaises tout en restant dessus. Léni reste à sa table pendant le Journal (je crois qu'il confectionne un avion en papier) mais il se retourne régulièrement et semble écouter.	
00:17:40	00:23:40	6min	**Visionnage Journal ARTE**	Concentrés	
00:23:40	00:26:00	2min 20s	**Transition : installation en cercle**		
00:26:00	00:35:10	9min 10s	**Co-description des trois sujets**	De nombreuses informations sont données	Je me rendrais compte plus tard que chaque aspect du sujet a été abordé, ils n'ont rien oublié, à eux tous ils reconstruisent l'entièreté du sujet.
00:35:10	00:43:56	8min 46s	**Vote du sujet sur lequel travailler sur AREN**	Ce moment de vote anonyme semble leur plaire. Deux bulletins sur cinq comportent tout de même le mot « Jul ».	Préparer des bulletins de vote en amont !
00:43:56	00:57:59	14min 3s	**Co-construction du texte pour débattre sur AREN**	Eli a beaucoup de mal à ne pas interrompre chacun de ses camarades et à les reprendre	Très redondant après avoir expliqué chaque sujet 15 mn avant, redondance bénéfique pour formuler, retenir, se poser des questions ? Ou redondance qui fait perdre en attention ?

00:57:59	01:02:54	4min 55s	**Transition pour réinstaller le journal**	Moment trop long et mal organisé	Il faut mieux anticiper car ce sont des moments très insécurisant, où on leur demande de rester mobilisés, alors que les conditions sont difficiles (frustration, faim, une heure de travail vient de s'écouler, tout le monde est fatigué y compris les adultes).
01:02:54	01:05:44	2min 50s	**2ème visionnage Journal Junior**		
01:05:44	01:08:56	3min 12s	**Fin de séance**		

1.4. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 1 « prépa 1 » (25-09-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00	**Installation et présentations**	
00:57	Abel joue avec le micro, plusieurs fois et regarde plusieurs fois la caméra	
00:55	Présentation de Léo	Très difficile pour Léo de donner des informations sur lui-même. Agathe lui fait se remémorer le début de l'année et lui demande quel est son talent : « je n'ai pas de talent ».
03:15	Eli prend la parole	« Moi, je ne me suis pas présenté »
04:05	Milan joue à lancer un bout de papier	
05:35	Capucine se présente	Lorsque je dis que j'aime lire, Léni fait un signe avec ses bras qui semble signifier « bah, évidemment… »
04:40	Eli se présente	
07:00	**Explications projet**	
07:30	Capucine rappelle ce que l'on a fait l'année dernière, puis ce qui va se passer cette année et comment le projet se construit sur 3 ans.	Abel lit son carnet de correspondance puis joue avec des objets, Eliott se ronge les ongles, Léo met sa règle dans sa bouche, Milan expérimente des choses avec son stylo (sur sa feuille, dans sa bouche), Eli nettoie ses ongles. Pedro est sur son téléphone. Les corps s'occupent.
09:40	Milan prend la parole	« Toi, tu voudrais que ça donne quoi le projet ? »

13:20	Milan fixe et fait des grimaces à la caméra	
13:55	Abel parle dans le micro	(Inaudible…)
14:20	Milan prend la parole	« On va continuer comme l'année dernière sur le Journal Junior ARTE ou pas ? »
15:15	Abel souffle dans le micro	
15:20	Abel parle dans le micro	« caca »
15:25	**Transition : installation pour visionner le journal**	
17:40	**Visionnage Journal ARTE**	
19:55	Capucine note la phrase phare du Journal	« Le savoir et l'éducation pour faire taire les armes ».
21:00	Léni se tourne complètement vers l'écran	
22:40	Milan fixe et fait des grimaces à la caméra	
23:40	**Transition : installation en cercle**	
23:45	S'approche très près de la caméra en allant aux toilettes	
25:45	Milan fixe et fait des grimaces à la caméra	
25:55	Milan fait le signe Jul à l'autre caméra	
26:00	**Co-description des trois sujets**	
26:10	Milan fait le signe « je te regarde aussi » à la caméra	
26:35	Milan est le seul à lever la main pour répondre mais Agathe interroge Eliott	Milan chuchote alors : « raciste! »
26:50	Eliott se lance pour les premières explications du sujet 1, il y a une ou deux réactions très subtiles et discrètes (grand sourire d'un côté, signe non de la tête de l'autre)	Eliott commence par dire « c'était un sujet sur les arabes », au regard des réactions de ses camarades il s'arrête et dit « non mais c'est bon » et aura du mal à reprendre la parole durant tout le reste de la séance.
27:15	Eli prend la parole	
27:45	Agathe prend la parole	Répond à Eli « il y a des choses que tu as bien compris et d'autres choses que tu as moins bien compris ».
27:45	Milan fixe et fait des grimaces à la caméra	

27:55	Milan demande à apporter un complément d'information	Il donne de nombreux détails sur le sujet. Il montre qu'il a bien retenu.
28:45	Intervention de Capucine	Complément d'information : phrase phare du sujet pour moi, sans réactions de la part des jeunes.
29:05	Eli lève la main pour répondre	Finalement il ne dit rien, il ne sait plus.
29:38	Agathe donne la parole à Abel	Il parle vite, peu de détail, un peu « marmonné », il parle de la maltraitance des taureaux.
30:00	Eli reprend la parole	Les informations se mélangent, le discours est confus, il se rappelle que la personne s'est fait un bleu car c'est un sport dangereux, le reste des informations se mélange.
30:40	Milan reprend la parole	Pour ajouter des informations ou peut être rectifier Eli. Il se triture le coude en même temps.
31:13	Eli « rectifie » les infos de Milan pendant que Pedro propose à Léni de prendre la parole	
31:30	Capucine demande s'il y a des choses à rajouter	Milan dit quelques mots, Eli reprend la parole directement
31:55	Eliott reprend la parole	Eli était en train de parler, Pedro lui demande de ne pas couper la parole
32:20	Eli ajoute quelques mots	
32:30	Prise de parole de Léo	1ère intervention, après avoir levé le doigt.
	Eli ajoute des mots, presque à chaque fois que quelqu'un parle.	
33:10	Agathe interroge Théo sur le 3ème sujet	Il a beaucoup de difficultés à se mobiliser pour répondre.
33:28	Agathe demande à Léni s'il a quelque chose à rajouter	Léni ne souhaite pas prendre la parole
33:40	Agathe demande à Eliott s'il a quelque chose à ajouter	Non
33:48	Agathe demande à Eli s'il a quelque chose à ajouter	Il ajoute des informations, confus, se frotte les cheveux en même temps.
34:10	Agathe demande à Milan s'il a quelque chose à ajouter	Non
34:20	Abel veut expliquer ce que veut dire « nier »	Discussion sur la différence entre nier et nicher
34:30	Milan fait le signe Jul à la caméra	
35:10	**Vote du sujet sur lequel travailler sur AREN**	

35:10	Milan fixe et fait des grimaces à la caméra	
35:18	Capucine propose qu'on vote à main levée	
35:27	Agathe me dit qu'elle pense qu'il y aura trop d'influence si c'est à main levée, il est préférable de voter de manière anonyme	
36:00	Agathe demande à Milan de venir le voir pour lui rappeler son planning d'inclusion	Il semble embêté par ces informations. Apparemment, il pensait être en inclusion aujourd'hui, finalement non….
37:45	Milan semble énervé et se renferme.	
38:10	Eli me demande pourquoi nous votons.	
38:50	Capucine redit le nom des trois sujets	
	Vote de chacun, Léni prend l'initiative de faire tourner l'urne pour que chacun y mette son vote.	
41:10	On dépouille le vote	Je demande à Eli de m'aider.
41:22	Agathe dit : « on essaye de garder les mots à l'intérieur de soi »	C'est une expression régulièrement utilisée afin peut être d'anticiper les débordements.
43:56	**Co-construction du texte pour débattre sur AREN**	
44:00	Explication de Capucine	Pourquoi nous écrivons un texte
44:50	Abel prend la parole pour nous réexpliquer le sujet choisi.	Je lui demande de parler moins vite pour avoir le temps de noter.
	Eli le reprend plusieurs fois	Il n'arrive pas à attendre son tour.
45:10	Théo regarde la caméra et fait un grand sourire	
45:40 à	Signes de fatigue : Milan se frotte les yeux, tête dans les mains; Yohan suce son pouce et se touche les cheveux en regardant au loin ou vers la caméra.	Théo se retourne à de nombreuses reprises vers la caméra du fond de la classe. Léo se frotte les yeux également. Beaucoup de mouvements, étirements, pieds sur les chaises. Mais chacun apporte des informations, semble suivre ce qu'il se passe au sein du groupe, reste calme.
50:40	Abel chuchote dans le micro	
50:50	Capucine demande à ce qu'on ne touche pas le micro	

51:30	Eliott reprend la parole	pour ajouter qu'il y avait un enfant qui voulait devenir un avocat, « il voulait devenir un légume ! »
51:54	Milan fait remarquer que cela lui fait penser au sujet travaillé avant les vacances d'été.	Famine, école et guerre. Abel ajoute qu'il se passe la même chose au Bangladesh, la guerre…
53:30	Léni prend enfin la parole: « si les enfants se radicalisent, ce n'est pas par choix »	C'est parce qu'ils sont obligés.
53:40	Milan fait le signe Jul à l'autre caméra et des regards	
54:35	Agathe raconte ce qui l'a touché dans le reportage	Elle essaye d'amener les jeunes à découvrir ce qui l'a choquée. (Elle a l'impression qu'il n'y avait pas de filles dans le reportage).
55:45	Abel chuchote dans le micro « allahu akbar » puis dit à voix haute « police »	
56:20	Agathe leur dit qu'elle va les laisser y réfléchir	Abel dit « non ! », il ne veut pas rester sans réponse, i propose plusieurs pistes dont l'hypothèse qu'il n'y avait pas de filles.
57:30	Eli propose qu'on revoie le sujet.	Car personne n'est d'accord sur le fait qu'il y avait des filles ou non à l'école dans le reportage.
57:59	**Transition pour réinstaller le journal**	
58:30	Agathe redit « on garde les mots à l'intérieur de soi avant le visionnage et pendant le visionnage «	
59:25	Milan est allé vérifier la caméra.	Il demande à Agathe de se décaler pour que l'on voit le journal dans la caméra.
59:45	Abel se rapproche de la caméra pour faire des signes et faire des bruits dans le micro	
59:50	Le sujet est en allemand, plusieurs fois de suite.	L'impatience se fait ressentir, avion en papier qui vole.
1:00:45	Certains disent avoir faim	
1:01:10	Certains se lèvent, le niveau sonore monte.	Eliott dit « je vais foutre le bordel », puis « vous avez réveillé le Eliott méchant en moi». Abel se met debout sur sa chaise.
1:01:50	Léni et Abel viennent voir la caméra, Eliott et Théo les rejoignent.	Plusieurs doigts d'honneur devant l'objectif.
1:02:54	**2ème visionnage Journal Junior**	

1:03:00	Milan fait des signes à la caméra	Il a des difficultés à se reconcentrer. Eliott suce un stylo, Léni ronge ses ongles, Théo tend ses bras, remue sur sa chaise, baisse la tête, il sourit mais je ne sais pas à qui. Les corps s'occupent.
1:04:50	Pedro dit à Léni de se déplacer car il fait trop de bruit, le sujet est mis sur pause.	Léni répond qu'il n'a rien fait, qu'il n'a pas même pas parlé, ça lui semble injuste, il est énervé, il dit à Pedro « il faut être arbitraire monsieur ».
1:05:44	**Fin de séance**	
1:06:00	Fin du sujet, Agathe annonce qu'on réinstalle la classe	
1:06:10	Abel s'adresse directement à la caméra et apparemment à L'ITEP (après quelques doigts d'honneur)	C'est inaudible
1:06:50	Milan fait le signe Jul et un doigt d'honneur	
1:07:20	Agathe leur demande s'ils pensent que la salle est rangée	Mouvements, bruits, ce dernier quart d'heure n'a pas été simple à supporter pour les jeunes mais ils restent attentifs jusqu'à la fin.
1:08	Capucine remercie les jeunes	Et serre la main de chacun

1.5. Informations en vrac

Les caméras accaparent une grande attention. => activité caméra pour désacraliser l'objet et sa fonction ?

Moments de transition à la fois importants pour « relâcher » les efforts de mobilisation, mais une attention particulière à sécuriser au maximum ces instants en étant plus claire sur les consignes, en annonçant les étapes en début de séance et en les rappelant à chaque fois qu'on passe à la suivante.

Mes explications doivent être plus précises notamment par un choix de mots préparés et spécifiques permettant de ne pas se perdre dans les explications, d'éviter les quiproquos et de rassurer les jeunes dans leurs compréhensions des situations.

Léni n'a pas pris la parole une seule fois pendant l'heure, mais il était le premier à proposer l'urne pour voter, à se lever pour me la proposer et à me l'apporter une fois pleine. Il fait des avions en papier, tripote un stylo, a souvent quelque chose en mains.

Léo. Agathe lui demande de se présenter et fait référence à une rencontre de début d'année où il fallait dire quel était notre talent, Léo répond « je n'ai pas de talent ». Agathe dit « un trait de caractère ? ». Léo répond : « un défaut ? »

Eli reprend sa fiche de présentation pour se rassurer et pouvoir se présenter. Eli prend très souvent la parole, il semble essayer d'occuper l'espace, le temps, s'occuper.

Eliott fixe son regard dans le vide très souvent, tient ses jambes dans ses bras, suce son pouce en tournicotant ses cheveux.

Abel, lorsque j'explique les objectifs du projet et pourquoi nous travaillons ensemble sur les deux prochaines années, dit « parce qu'on va te manquer ? »

Ils semblent tous avoir besoin d'être en mouvement, de faire quelque chose de leurs corps, avec leurs corps.

1.6. Suggestions pour la suite

- Attention aux adultes devant la caméra
- Capucine mène la séance, Agathe en retrait mais là pour remobiliser sur la posture sujet/élève, Pedro en renfort aux côtés des jeunes.

2. Séance 2 « débat 1 » du 2-10-2018

2.1. Premières observations sur la séance 2 « débat 1 »

6 jeunes ce jour-ci : Léni &Abel, Eli & Théo, Eliott & Milan. Léo n'est pas là car nous sommes mardi (les prochains débats auront lieu les jeudis). Agathe m'a confié en fin de séance qu'ils s'étaient investis au maximum de leurs capacités sur ce moment.

A noter : après plusieurs discussions avec Agathe (enseignante) et Pedro (éducateur), il en ressort que la situation de la classe est très instable depuis la rentrée scolaire. Il est difficile de tendre vers une ambiance de travail. Les jeunes semblent se percuter au cadre pédagogique sans réussir à l'investir. La dynamique du groupe semble être « explosive ». L'arrivée d'un jeune est particulièrement problématique, la situation scolaire lui est pour l'instant psychiquement insupportable et il ne peut que très rarement se mobiliser affectivement et cognitivement au sein de cet espace. Ils nous montrent des réactions comportementales et langagières impulsives et parfois « en boucle », une immédiateté qui l'empêche d'écouter, de s'exprimer de manière structurée, de comprendre, de penser, de raisonner.

Distraction de la caméra, rapport au regard ? Intrusion ? Messages à passer ?
Auto-éval de mes explications : il faut être plus synthétique, plus claire, faire des rappels rassurants sur les objectifs, la liberté d'expression, la non-importance des fautes, etc…
=> Préparation d'une carte mentale avec les jeunes pour conserver au sein de la classe les règles, les fonctionnalités, etc…

2.2. Remarques

Reformulations : en ayant discuté avec mes collègues, il semble que cette étape soulève des difficultés pour l'ensemble des élèves. Malgré le fait que les tentatives de reformulations soient « fragiles », nous pouvons remarquer que tous essayent de répondre à la consigne. Ils ont compris que cela signifiait de pouvoir utiliser d'autres mots pour exprimer le même contenu. Il me semble que ce travail de reformulation puisse permettre de se poser des questions sur les termes, sur l'importance des mots et sur la compréhension du sens et peut être même qu'il fasse appel à un travail de représentation et de projection. Cependant, lors de la séance, les élèves se concentrent beaucoup sur cette « case » à remplir, effacer puis réécrire à de nombreuses reprises semble avoir un double effet : peut-être une dimension réflexive - qui demande de prendre du temps, de réfléchir (parfois à deux) pour s'assurer d'avoir compris, pour trouver des synonymes - qui serait bénéfique au regard du rapport au temps, des possibilités de représentations et de projection ? Peut être également à certains moments une dimension miroir qui « bloque » sur sa propre production, qui fige face à l'impression de ne pas y arriver et qui peut être contre-productive vis-à-vis de l'enjeu « libérateur » supposé de l'interface numérique.

2.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 2 « débat 1 » (02-10-2018) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information**
00:00:00	00:00:36	36s	**Installation**	Retour de récréation assez calme
00:00:36	00:12:46	12min 10s	**Explications & rappels**	Qu'est-ce qu'argumenter ? Les notions sur lesquelles nous allons nous concentrer : exprimer son opinion, la justifier, écouter l'autre et essayer de comprendre. Puis rappels connexion plateforme et fonctionnement en se rapprochant tous autour d'un ordi pour leur montrer directement. Élèves réceptifs, ils participent (surtout Milan et Eli).
00:12:46	00:17:24	4min 38s	**Installation par binôme**	Un peu long. A ne pas oublier la prochaine fois afin de mobiliser tout le monde et amorcer le début du débat : lecture collective du texte : permet de se concentrer, de demander l'écoute de tous et de s'assurer que tout le monde relise au moins une partie du texte avant de commencer.
00:17:24	00:48:40	31min 16s	**Débat AREN**	Concentration assez difficile, niveau sonore assez élevé, beaucoup de discussions totalement en dehors du débat. Mais de sérieux moments d'attention et de mise en travail. Pour la prochaine fois : Pedro en renfort auprès des jeunes, Capucine mène totalement pour ne pas avoir peur des interférences, Agathe est là pour remobiliser.
00:48:40	00:54:07	5min 27s	**Fin de séance, relecture du texte**	Nous aurions dû le faire avant le débat et non après.
00:54:07	00:57:37	3min 30s	**Transition fin de séance**	Plutôt calme. Ne semble pas trop difficile.
00:57:37	01:04:40	7min 3s	**Débrief avec Agathe**	Ce moment était bien sûr en trop mais cela nous a permis de se mettre d'accord pour la suite et notamment au sujet de la clôture de la séance, en miroir à l'amorce en début de séance, il faut rassurer, contenir, et permettre une continuité avec la suite, ne pas risquer la rupture de sens en arrêtant la séance trop brusquement. Sensibilisation / retour au calme. Début / fin. On ouvre, on ferme, ensemble.
01:04:40	01:14:32	9min 52s	**Fin de séance**	Chacun fait autre chose, manière de rester là ? D'écouter ? D'être à cette place ?

2.4. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 2 « débat 1 » (02-10-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information**
	Installation	
Les 15 premières secondes	Milan est en « fusion » avec la caméra	Une manière de dire bonjour ? De se mobiliser ? D'extérioriser avant de pouvoir se concentrer ?
00:00:36	**Explications & rappels**	
00:01:20	Capucine rappelle que nous travaillons sur l'argumentation et demande si quelqu'un peut nous expliquer ce que cela signifie	Milan veut expliquer ce que c'est qu'argumenter : « ça veut dire argumenter un sujet », « argumenter c'est parler ensemble pour trouver une phrase ».
00:02:20	Capucine spécifie les compétences argumentatives sur lesquelles on va se concentrer	Je demande aux jeunes de donner leurs mots et leurs explications. Léni fait un avion en papier
00:03:45	Milan donne sa définition de « justifier »	Se justifier s'est montrer qu'on n'est pas coupable : « je n'ai pas pu voler la tomate puisque je n'étais pas au collège à ce moment-là »
00:04:40	Milan s'enfonce sa branche de lunettes dans l'oreille.	(Jusqu'à se faire mal apparemment)
00:05:55	Que veut dire reformuler ?	
00:06:00	Eli a posé sa tête dans ses bras.	
00:07:30	Rassemblement autour de l'ordi pour leur remontrer comment	

	fonctionne la plateforme	
00:08:10	Arrivée de Abel dans la classe	
00:08:50	Léni s'adresse en geste à la caméra	
00:09:00	Tout le monde est autour de l'ordinateur	Je tente de rendre mes explications plus concrètes. Les jeunes sont attentifs et participatifs.
00:11:20	Eliott s'extraie puis revient	
00:11:50	Eli prend la parole	Il veut pouvoir s'exprimer mais sa réponse ne correspond pas à la question
00:12:46	**Installation par binôme**	
00:13:00	Agathe choisit les binômes	
00:13:30	Petit moment de flottement	Les déplacements semblent compliqués (espace, temps, soi/ autre).
	Connexion sur la plateforme	Certains s'aident de ce qui est écrit sur le tableau, les adultes sont auprès de chaque binôme pour aider.
00:17:24	**Débat AREN**	
00:17:30	Lancement du débat auprès de Eliott et Milan, je leur demande de relire le texte avant tout	Au bout de 30 secondes ils parlent d'autre chose.
00:19:20	Abel me demande ce que veut dire « presbyte »	
00:19:40	Eliott chante « le papa pingouin »	
00:21:00	On essaye de reformuler avec Eliott et Milan	
00:22:20	Capucine va voir Léni et Abel qui	Ils ont sélectionné une phrase, je les aide à avancer

	se racontent des choses	
00:24:10	Milan et Eliott négocient	Il est difficile de se concentrer mais ils sont tout de même en travail.
00:25:40	Milan va vérifier si la caméra le filme ou pas	
	Eli et Théo semblent travailler.	Mais Eli semble monopoliser le clavier.
	Léni et Abel discutent d'autre chose mais finissent par publier leur post.	
00:28:10	Je vais sur l'ordi pour interagir mais finalement je change d'avis	Pas assez de post pour l'instant ?
00:29:00	Agathe et Pedro sont en retrait.	L'ambiance est assez calme et studieuse, Eliott et Milan collaborent, les autres aussi semble-t-il.
00:30:00	Je rappelle qu'il reste 10mn de concentration.	
00:34:00	Augmentation du niveau sonore, déconcentration générale, conversations inter-binômes.	
00:35:00	Agathe rappelle qu'on communique via la plateforme et qu'on ne communique pas autrement que via les phrases.	Les jeunes arrivent à se remobiliser.
00:36:15	Eli essaye de faire une phrase qui mélange	Finalement il écrit que c'est dangereux pour les bébés et les sans-abris.

	« on est d'accord que c'est dangereux » avec « parce que on sait argumenter »	
00:37:30	Milan s'énerve car il a cliqué en dehors de la fenêtre d'argumentation et que tout a été effacé.	Finalement il accepte de la réécrire mais sans que je l'aide.
00:39:40	Léni et Abel commentent les interventions des autres à l'oral.	
00:40:00	Théo donne son avis et veut participer.	
00:41:20	Capucine ajoute un post.	
00:41:20	Milan s'adresse directement à la caméra	
00:42:00	Milan dit à Eliott « bah, aide-moi aussi » !	Eliott n'arrive plus à se concentrer, Léni et Abel font semblant de se faire des bisous.
00:43:30	Capucine annonce le temps de la dernière phrase avant de clôturer le débat.	
00:44:00	Craquage	Debout, ovations, « ta gueule »…
00:45:00	Ça intrigue Léni que j'ai participé au débat sur la plateforme.	Il répondra alors à mon post.
00:46:10	Agathe réexplique à Eli	Elle désamorce, car Eli jugeait son travail, embêté de faire des fautes

	que les fautes ne sont pas importantes.	
	Milan seul devant l'ordi, beaucoup plus apaisé qu'à deux.	
00:48:40	**Fin de séance, relecture du texte**	
00:49:30	Eli aimerait imprimer le débat.	Il ne tient plus assis, Agathe reste très près de lui
	De nombreuses remarques pendant la relecture, difficile de garder leur attention.	La séance dure depuis plus de 50mn …
00:52:00	Tour d'Eli de lire	Il parle très fort et reste debout
00:52:50	C'est le tour de Eliott	Milan lui montre où l'on en est pour l'aider
00:54:07	**Transition fin de séance**	
00:54:30	Abel met sa chaise autour de son cou	Il rentre littéralement dans sa chaise.
00:57:00	Eli me pose une question	« Pourquoi vous les adultes vous dîtes qu'on n'a pas le droit de travailler sur les ordis et vous vous travaillez sur les ordis ? »
00:57:37	**Débrief avec Agathe**	
	Il aurait fallu prévoir une clôture de séance qui rassure, qui rassemble.	Nous échangeons sur comment ne pas les laisser dans l'angoisse de fin sans se rassembler, sans rassurer le groupe, chacun d'entre eux. Agathe m'explique aussi qu'ils se sont mis en retrait pour que les jeunes puissent se mettre en condition de « vrai travail », sinon cela ne semble pas possible. Là, oui, ils font l'expérience du travail en binôme, du travail sur ordinateur, du rapport à l'écrit. Il faut protéger l'espace psychique de chacun en reprécisant les attentes.
01:00:45	Pedro est « seul » face au groupe et semble en difficulté.	Il finit par dire aux jeunes que « ceux qui ne sont pas capables de rester tranquilles quelques minutes, ce sera remonté en réunion (à l'ITEP), normalement vous devriez être capables ».

	Fin de séance	
01:04:40	Réelle clôture de séance, pour rassurer et rassembler.	Je leur fais un retour sur ce qu'ils viennent de produire et les efforts qu'ils ont fournis, je valorise, je sécurise. Les jeunes sont très calmes, attentifs.
01:05:40	Capucine dit « On voulait vous rappeler que lors de cette séance… »	Eli coupe et dit « on est comme si on était en inclusion »
01:06:00	Les fautes ne sont pas importantes, vous vous rappeliez ça ? Milan ?	« De quoi ? La caméra ? »
1:06:10	Milan / caméra	« J'étais en fusion avec la caméra »
	L'atmosphère de la classe s'est complètement apaisée.	Chacun écoute tout en faisant un dessin, un pliage, en écrivant, sur sa tablette Weleda.
01:10:40	Eli essaye de dire qu'il serait mieux d'être seul devant l'ordi.	Discours très confus.
01:11:30	Théo fait des gestes et des moues à la caméra.	
01:12:40	Échange avec Pedro	Possibilités pour la suite : binôme ou seul ? dans deux espaces différents ? avec d'autres classes ?
01:14:10	Mot de la fin d'Agathe	On a pu travailler aujourd'hui et ça, c'était fabuleux (sous-entendu car la veille la séance avait été annulée pour problème technique, et aussi car elle m'a confié que les jeunes s'étaient mobilisés au maximum de ce qu'ils pouvaient.

2.5. Suggestions pour les prochaines séances

=> Prochaine séance de préparation (09-10-2018) :
- installation en classe

- 10mn : questions, remarques sur la séance précédente ? Rappels, explications pour ce jour
- Visionnage Journal ARTE (sujet 1 : changement climatique)
- Cercle de parole : co-construction du texte support pour AREN
- Visionnage complémentaire Journal ARTE du 03-10-2018 (gestion du plastique en Inde) ?
- Fin de séance : des questions, des remarques, des suggestions ?

=> Prochain débat (11-10-2018) :
- installation en classe
- 10mn : questions, remarques sur la séance précédente ? Rappels, explications pour ce jour.
- installation par binôme (mêmes binômes ?)
- 5mn : lecture collective du texte
- 30mn : débat AREN
- déconnexion, réinstallation en classe
- 10mn : clôture de séance, échanges, questions, remarques, suggestions.

Il nous faudrait des souris pour que la navigation sur l'écran soit plus facile.

3. Séance 3 « prépa 2 » du 09-10-2018

(De 14h à 15h, exceptionnellement)

3.1. Éléments de contexte

Grève de l'Éducation Nationale le matin-même, nous avons donc décalé la séance au début d'après-midi à la place du matin. D'après les dires d'Agathe et l'ambiance de classe, les jeunes ont un peu envie de leur « faire payer » le fait de les avoir « privés » d'école ce matin. Sentiment d'abandon ? Simple non-compréhension de la grève ? En tous cas, ils ont dû rester à l'ITEP au lieu de venir au collège et cela semble être un affront. Au regard d'autres discussions, aller au collège est vécu et certainement présenté comme un privilège, c'est un trait identitaire au sein de l'ITEP, ils savent qu'ils sont choisis afin de pouvoir intégrer la classe externalisée, sur leurs compétences cognitives et leurs capacités psychiques et cette sélection correspond au chemin vers l'ordinaire, vers le « normal ». (Cf. entretiens plus tard).

Eli et Théo sont tous les deux absents. Cela change le système classe.

3.2. Premières observations sur la séance 3 « prépa 2 »

Le lien est palpable entre adultes, Agathe permet les transitions entre chaque phase en me donnant le relai, il me semble que cela ait pu jouer un rôle dans cette séance extraordinairement sereine. Agathe annonce en quelques mots, ils écoutent, j'enchaîne, cela amène un rythme, une certaine fluidité, mais aussi une confiance peut être, illustrant une relation « confortable », équilibrée, l'une reposant sur l'autre, et vice-versa, comme un exemple de la « bonne » relation.

3.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 3 « prépa 2 » (09-10-2018) : Phases de la séance			
Timing		**Durée**	**Description**
00:00:00	00:03:55	3min 55s	**Installation**
00:03:55	00:06:52	2min 57s	**Présentation séance**
00:06:52	00:09:02	2min 10s	**Installation Journal**
00:09:02	00:10:26	1min 24s	**Journal ARTE : faux départ**
00:10:26	00:16:30	6min 4s	**Journal ARTE**
00:16:30	00:19:13	2min 43s	**Installation : cercle de parole**
00:19:13	00:26:51	7min 38s	**Co-construction texte support**
00:26:51	00:29:32	2min 41s	**Deuxième visionnage Journal**
00:29:32	00:44:44	15min 12s	**Finitions texte support**
00:44:44	00:53:16	8min 32s	**Clôture de séance « prépa 2 »**
00:53:16	00:54:06	50s	**Rush**

3.4. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 3 « prépa 2 » (09-10-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information**
00:00:00	**Installation**	
	Nous discutons Agathe, Pedro et moi pendant 35 secondes.	Le ton monte entre les jeunes. Pedro s'adresse à eux pour leur dire que « ce n'est pas facile, on ne s'occupe pas d'eux pendant quelques secondes/minutes, ils commencent à se prendre la tête, c'est normal, ce n'est pas de leur faute, on va s'occuper d'eux ». Milan répond « on n'aurait dit qu'on est des handicapés. Pedro dit « je n'ai pas dit ça ». Léni ajoute « bah tu parles comme si hein… ». (Moment à conserver, rapport à la normalité, rapport à Pedro).
00:02:10	Agathe permet une transition, à l'oral, entre l'exercice de maths qu'ils	Elle annonce également le nouveau planning d'inclusion de Léo. Les autres ne disent plus rien. Léo est arrivé en début d'année et il va déjà être inclus dans une classe ordinaire plusieurs heures par semaine en cours d'italien (classe européenne), c'est une grande étape et une marque d'adaptation très « prestigieuse ».

	viennent de faire en revenant du temps de cantine et le début de la séance AREN.	
00:03:55	**Présentation séance**	
	Agathe me passe le relai : « Je donne la main à Capucine »	
00:04:20	Présentation de la séance par Capucine.	Est-ce que vous savez ce que l'on va faire aujourd'hui ? Vous souvenez-vous de ce que l'on a fait la dernière fois ? Milan répond « on a argumenté », « on va re-regarder un sujet et re-argumenter ».
00:05:40	J'annonce que l'on va travailler pendant une heure, un peu moins.	Milan ajoute « et après on fait relaxation ?! », Abel dit « Ouais !! », Léni répond « toi, t'as pas assez dormi »
	Annonce du déroulé de la séance	J'annonce que nous allons nous installer, puis visionner le Journal, en portant une attention particulière au sujet 1 (pré-choisi avec Agathe), puis que nous nous rassemblerons en cercle de parole pour co-construire notre texte support pour le prochain débat, puis nous rejoindrons nos places pour clôturer la séance puis je m'en irais. Rituel à conserver, annonce du déroulé exact de la séance qui permet de s'orienter, peut-être même de se projeter et « d'éviter les débordements », peut être…
00:06:52	**Installation Journal**	
00:08:05	Milan vient s'adresser à la caméra	« Bonjour, aujourd'hui on va regarder le Journal d'ARTE ». La séance est donc lancée par Milan. C'est parti. Il ajoute « je peux prendre la caméra ? », je lui réponds « si tu veux, à la fin, oui », « Ouais ! ». Image de soi, miroir (et projection ?), capacité d'abstraction que représente la caméra, elle conserve les images, à l'intérieur, les jeunes ne voient pas ce que cela donne à voir mais interagissent beaucoup avec l'outil. Par ailleurs, bonjour et annonce de séance : rapport au temps ? Maîtrise spatio-temporelle ?
00:08:35	Eliott a du mal à relever la tête de sa table.	
00:08:35	Pedro demande aux jeunes de	Milan ajoute « écoutez papa Pedro, écoutez papa Pedro ». Celui-ci répond « non, je ne vais pas prendre la place de votre papa, mais reculez un peu s'il vous plaît ». Milan continue en rigolant, il appelle Pedro « papa » puis se

	reculer un peu.	tourne vers Agathe pour dire « maman ». Relation aux adultes et enjeux transférentiels.
00:09:02	**Journal ARTE : faux départ**	Le son est très bas, les jeunes bougent beaucoup sur leurs chaises, Pedro finit par demander à ce qu'on reprenne dès le début.
00:10:26	**Journal ARTE**	Les jeunes semblent très attentifs, en tous cas ils ne se dispersent pas.
00:16:30	**Installation : cercle de parole**	
	Les jeunes ne se lèvent pas directement à la fin du Journal.	Ils restent à leur place, Agathe demande à Léni de mettre sur pause, je lui demande de laisser le journal ouvert au cas où on aurait besoin de le visionner à nouveau. Agathe demande à ce qu'on s'installe en cercle et tout le monde se lève dans une ambiance très calme.
00:16:50	Abel vient vers la caméra pour dire « caca »	Milan vient ajouter « Bonjour, nous venons de regarder le Journal ARTE, il commente ce qui est en train de se passer dans la classe, puis remarque que les volets sont toujours fermés et va donc les ouvrir.
00:17:40	Agathe dit à Abel que comme pour le « groupe de parole », s'il a besoin d'être « tenu », il peut retourner sa chaise.	Ce qu'il fait directement.
00:19:13	**Co-construction texte support**	
	Agathe ouvre cette phase en me donnant la parole.	J'explique alors comment nous allons nous y prendre, en avertissant que le sujet choisi est le plus complexe. On décide de se focaliser exclusivement sur le sujet 1, d'après Agathe, l'attention de la classe ne permet peut-être pas de pouvoir s'étendre sur les trois sujets. Groupe calme = difficulté de mobilisation ? Fatigue ?
00:20:10	Milan est le premier à prendre la parole.	
00:21:30	Milan s'adresse à la caméra	2mn plus tard, il s'assure qu'elle soit bien allumée
00:21:45	Léni apporte des informations.	Cela n'arrive pas toujours aussi facilement

00:23:20	Eliott fait des liens.	Il explique que si les glaciers fondent, l'eau montera et qu'il y aura alors des « alertes rouges ». Ce n'est pas expliqué ainsi dans le sujet, c'est un lien avec le quotidien qu'il fait lui, c'est complexe et très juste. (C'est une semaine très ventée, des annonces alerte orange ont été faites).
00:23:45	Abel aussi	Il explique que si les glaciers fondent, les manchots vont mourir. De même, ce n'est pas abordé dans le Journal, il crée des liens avec ses propres connaissances.
00:24:00	Pendant ce temps, Milan donne sa version à la caméra, comme un rapporteur.	
	Débat oral entre les jeunes	
00:25:00	Pedro commence une phrase, je souhaitais ajouter quelque chose, et je lui coupe un peu la parole…	Les jeunes réagissent directement « ohlala, elle t'a coupé la parole ! Elle lui a mis un vent ! »
00:25:20	Milan demande si l'on peut revoir le sujet.	
00:26:03	Eliott fait à nouveau un lien.	Entre pollution et essence, « ma belle-mère elle m'a dit » qu'on allait utiliser d'autres énergies
00:26:50	Agathe demande à Léo s'il a quelque chose à dire mais il répond que non	
00:26:51	**Deuxième visionnage Journal**	
00:29:32	**Finitions texte support**	

00:30:10	Milan est le premier à reprendre la parole.	Il apporte des informations claires, détaillées, pertinentes.
00:31:55	Gros contre-sens sur les réfugiés climatiques, non repris par les adultes…	Je pense qu'il y a eu une incompréhension entre ce que dit Milan et ce que nous avons compris, notre niveau d'attention est peut-être moins élevé…
00:33:00	Agathe guide et demande à Léni s'il peut nous dire quelque chose sur l'attitude des entreprises	Léni reste bloqué sur le fait que ce ne soit pas abordé en fin de sujet mais en début. Milan vient raconter ce qui est en train de se passer à la caméra.
00:35:02		Milan intervient pour dire « en tous cas, Capucine elle va beaucoup travailler, parce que là elle est en train de tout noter et après elle va devoir noter sur l'ordinateur… » J'ajoute « double travail » en souriant
00:36:00		Je propose de leur lire ce que j'ai écrit pour l'instant pour savoir où nous en sommes et continuer d'enrichir le texte. Que voulez-vous ajouter ? Agathe ajoute « qui peut se rassembler et répondre ? », Léo se lance.
00:40:15	Abel se retourne complètement sur sa chaise et nous tourne le dos.	Agathe l'observe. Pedro lui demande de revenir avec nous. Abel ne veut pas. Il baille fort. Puis parle seul. Se retourne tout de même à un moment, Agathe en profite pour accrocher son regard. Finalement Léni dit « retourne-toi », Abel le fait instantanément.
00:42:20	Je reviens sur le fait que le réchauffement se fait tout de même sur un temps long	Pour faire écho à ce que Eliott a dit un peu plus tôt : « ceux qui habitent en Corse, comme mes cousins, ils vont tous mourir ». J'ajoute donc pour ne pas laisser cette intervention sans réponse, que la Corse ne va pas disparaître du jour au lendemain, que le réchauffement s'étend sur une temporalité qui n'est pas celle du quotidien, simplement pour venir rassurer.
00:42:50	Abel dit : « j'aime pas le mot submerger »	Agathe ne peut s'empêcher de rire, elle explique parfois il y a des choses que je trouve drôle donc je ris. (Milan répondit directement pour faire une blague sur les pets). Agathe fait remarquer que la boucle est bouclée, la séance a démarré sur des blagues pipi-caca.
00:43:30	L'attention des adultes touche à sa fin.	

00:44:20	Léo demande à avoir la parole pour nous faire part d'une anecdote personnelle.	Lien entre les changements climatiques et le fait qu'il soit allé à Palavas un jour et qu'il y avait pleins de poissons échoués sur le rivage.
00:44:44	**Clôture de séance « prépa 2 »**	
00:46:00	Capucine :	« J'ai deux propositions pour vous : manipuler les caméras pour désacraliser l'objet, et/ou vous montrer un logiciel de carte mentale pour en créer une ensemble ». Les jeunes veulent la première option, Agathe et Pedro décident que ce sera la deuxième. La première se fera sur une séance matinale, à un autre moment.
00:47:40		Milan appelle la caméra « Patrick », Abel vient montrer l'intérieur de sa bouche, Milan montre son ventre à l'objectif.
00:48:50	Je les rassemble pour leur montrer un brouillon de carte mentale	Cela permet de rassembler, de rassurer, pour clôturer la séance. Également de rappeler les questions de recherche, les objectifs du projet et sa déclinaison dans la classe. Rappeler à chaque fois. (Ambiance rires nerveux, fatigue ? Temps trop long ? Pour les jeunes comme pour les adultes)
00:51:50		Agathe m'appelle Clémentine sans faire exprès, début de fou-rire, fin de séance, clôture de séance à l'image de l'état psychique de tout le monde ? Agathe invite les jeunes à se rendre en récréation

3.5. Informations en vrac

L'atmosphère « calme » de la classe semble à la fois permettre une ambiance de travail sereine et à la fois illustrer une mobilisation psychique difficile. Leurs comportements sont souvent une illustration de ce qu'il se passe psychiquement pour eux, c'est ce qu'ils donnent à voir de leur vie psychique. L'hyperactivité montrerait également une grande activité psychique (et intellectuelle ?), ou parfois un morcellement global qui entraverait la mobilisation cognitive. L'ambiance « calme » serait-elle le miroir d'un état psychique un peu « à plat » ? Ou un apaisement psychique qui permettrait de mieux se concentrer et de se mobiliser cognitivement ? Parallèlement, les adultes sont plus « détachés » après cette matinée de grève, mais très « remués » par la situation institutionnelle (l'ITEP n'apporte pas de réponse à leurs relances multiples concernant les difficultés de vie de classe), cela pourrait également avoir une incidence sur leur lecture de la situation des jeunes.

3.6. Suggestions pour la suite

Conserver ces moments de passage de relais entre chaque phase, entre adultes, pour assurer une sécurité dans la situation de travail pour les jeunes. Marque de confiance, de bonne entente, de l'accord passé entre nous pour travailler, des objectifs communs que nous avons. Temps de présentation et temps de clôture de même, permettent d'atténuer les possibles angoisses, de contenir, d'offrir un cadre souple mais clair afin de sécuriser.

4. Séance 4 « débat 2 » du 11-10-2018

4.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 4 « débat 2 » (11-10-2018) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Observations**
00:00:00	00:03:55	3min 55s	**Installation en classe**	Intervention de Pedro car ambiance conflictuelle. Il revient sur des moqueries et des querelles entre jeunes. « Pour pouvoir travailler, il faut se sentir en sécurité ». Agathe ajoute qu'il y a des différences de niveaux par rapport au travail en classe et qu'il faut pouvoir prendre en compte les difficultés des autres que soi. Il y a également des différences d'âge. Ils parlent de « faire équipe » à plusieurs reprises.
00:03:55	00:09:05	5min 10s	**Installation séance « débat 2 »**	
00:09:05	00:10:59	1min 54s	**Visionnage Journal ARTE**	
00:10:59	00:13:51	2min 52s	**Transition vers AREN**	
00:13:51	00:17:11	3min 20s	**Rappels connexion AREN**	
00:17:11	00:23:15	6min 4s	**Lecture texte**	
00:23:15	00:33:04	9min 49s	**Transition vers débat**	
00:33:04	00:57:17	24min 13s	**Débat**	24 minutes de travail extraordinaire, de gros efforts de concentration, une ambiance sereine, un calme sonore impressionnant. Il me semble que les positions des adultes dans l'espace puissent jouer un rôle prépondérant. Nous ne sommes que deux à être debout, se déplaçant lentement comme pour ne pas impacter le « tissu » classe. Cela permet d'avoir un regard particulier, d'anticiper les petits instants qui pourraient ouvrir des brèches de sortie temporaire ou définitive de l'activité. Cela permet d'éviter l'urgence, l'immédiateté, nos corps et nos échanges avec

				les jeunes semblent rythmer le travail de réflexion (ce n'est bien sûr qu'un ressenti, mais je trouve les images très parlantes).
00:57:17	01:01:38	4min 21s	**Départ Abel & Eliott (débat en cours)**	
01:01:38	01:15:59	14min 21s	**Clôture du débat**	
01:15:59	01:19:26	3min 27s	**Fin de séance**	

4.2. Grille d'observations des instants

Séance 4 « débat 2 » (11-10-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information**
00:00:00	**Installation en classe**	
00:03:55	**Installation séance « débat 2 »**	
00:04:00	Capucine explique le déroulé de la séance.	J'ai créé un texte grâce à tout ce que vous aviez retenu et partagé lors de la séance précédente, j'ai ajouté des passages du Journal. « C'est un débat particulier car le sujet est complexe, le texte est difficile, c'est un débat challenge ». Je spécifie qu'Agathe sera un peu en retrait et que Pedro et moi seront auprès d'eux, à tour de rôle, pour aider, accompagner. Je précise, « c'est bien ça ? On est d'accord ? » Pour montrer que les adultes font corps dans le projet.
00:09:05	**Visionnage Journal ARTE**	
	Léni est toujours en conflit avec Pedro, ou avec lui-même ?	Finalement Pedro et lui vont discuter dans la salle d'à côté.
00:09:40	Abel dessine pendant le visionnage	Il écoute car il reprend ce que dit la présentatrice et semble l'imiter en faisant des grimaces. Puis il met sa tête dans ses bras, il baille, se frotte les yeux.
	Milan, Eliott, Théo, Eli et Léo sont attentifs	
00:10:59	**Transition vers AREN**	
00:11:45	Distribution des binômes	Eliott demande à être avec Eli (le conflit de début de séance/ fin de récré était tourné vers Eli, pris en grippe par tous les autres, Eliott est allé le prévenir que les autres

		prévoyaient de ne plus parler dès qu'il arriverait, le conflit partait de là semble-t-il).
00:13:51	**Rappels connexion AREN**	
	Eli s'exprime beaucoup.	Les mots donnent l'impression de s'échapper de lui, sans vraiment les contrôler.
00:16:20	Eli tapote sur la table	Remplir le vide ? Besoin de bruit ? De sensations (auditives, du toucher ?) ? Grand besoin d'attention ?
00:17:11	**Lecture texte**	
	Léo commence la lecture (il lit très bien)	Eli l'interrompt pour prendre le relai en cours, Agathe lui demande d'attendre.
	Abel lit avec un ton qui pourrait dire « je m'ennuie » ou « je m'en fiche »	Ne pas trop montrer d'engagement ? Lire bizarrement pour éviter d'être jugé sur sa réelle manière de lire ?
	Milan lit très bien mais a du mal à s'arrêter, la ponctuation n'existe pas vraiment.	Agathe lui demande de s'arrêter et de prendre plus de temps après les points, cela l'énerve, « j'ai pris du temps, c'est vous qui n'écoutez pas »
00:21:10	Léni revient dans le groupe	Il sera seul pour le débat (à sa demande), sur mon ordinateur perso (privilège ? Confiance ? Incidence sur ses productions lors du débat ?)
00:23:15	**Transition vers débat**	
00:23:40	Rappels de Capucine (binômes installés devant les ordinateurs + Léni un peu à part, les adultes entourent géographiquement l'espace de travail).	On peut répondre à toutes vos questions, on se fiche des fautes d'orthographe, l'objectif c'est que vous soyez libres de vous exprimer sur ce qui vous interpelle, vous intéresse, vous questionne. Je les sollicite pour se rappeler ensemble ce que veut dire « reformuler » (Milan sait le définir mais son exemple ne fonctionne pas), « argumenter » (Théo dit que c'est reformuler une phrase), (Milan veut répondre à tout mais Agathe le fait patienter)
00:29:00	Capucine redonne des mots-clés (au tableau) pour accompagner les efforts de réflexion des élèves.	On revient sur la définition d'opinion, Eli veut répondre tout de suite mais sur la question de la reformulation
00:30:40	Je demande à Abel de fermer les vidéos de Jul et de me dire ce que veut dire « exprimer son opinion »	Abel nous dit « donner son avis »
00:31:50	Je résume encore une fois les étapes	Reformuler, donner son opinion, argumenter. Je reprends l'intervention de Léo lors de la séance précédente pour illustrer le fait qu'ils peuvent faire appel à leurs ressources personnelles pour étayer, faire des liens avec

		le quotidien, avec ce qu'ils savent, entendent, discutent, hors et dans la classe.
00:33:04	**Débat**	
	Agathe reste auprès d'Eli (et Eliott), Pedro et moi sommes mobiles auprès des jeunes.	Ambiance studieuse, les jeunes chuchotent. Abel et Léo semblent réellement travailler ensemble. J'aide Léni au début pour renforcer, susciter l'intérêt (il semble encore pris par le début de séance difficile).
00:38:00	Léo et Abel s'amusent à retourner l'angle de vue de leur écran.	Pedro vient leur demander de se calmer et les aide à se remobiliser
	Léni est très concentré	Il semble faire autre chose pendant un long moment avant de se mettre à écrire, je pense que ces moments où il joue avec ses cheveux, touche l'écran, regarde ailleurs, etc. sont constitutifs de ses moments de réflexion, agir pour penser, mouvement du corps en écho aux mouvements de l'esprit ? (Ados avec TDAH avec qui je travaille fonctionnent de la même manière très souvent)
00:42:35	Pedro demande à Eliott de sortir de la classe pour lui parler de quelque chose.	Je ne sais pas quoi ni pourquoi, on entend Eliott dire « non mais c'est bon je me remets à travailler », puis Pedro répondre « je sais que tu travailles mais je voudrais te parler d'autre chose »
00:44:30	Milan va aux toilettes	Théo se met en travail, seul
00:45:00	Eliott revient	Il s'assied, suce son pouce et se touche les cheveux, Agathe lui demande de se remobiliser.
00:48:00	Quelqu'un entre dans la classe.	Les jeunes se lèvent, « Eli dit il est 11h je dois y aller », l'ambiance change du tout au tout. Pedro explique qu'un adulte est entré dans la classe mais ce n'est pas grave, on se remet au travail.
	Les minutes qui suivent sont plus compliquées.	Eli parle très fort, il dit « nous on a tout fini, avant les autres » (au premier débat aussi), Pedro lui demande de s'extraire de l'espace de travail (il a un rdv je pense, ou une inclusion qui commence)
00:50:55	Abel regarde par la fenêtre	Il attire l'attention de tous les autres, il explique qu'Eli à travers la fenêtre est en train de l'insulter.
00:52:00	Eliott est seul devant l'ordinateur	Il a « décroché » depuis longtemps. Je lui propose de l'aider pour écrire une dernière phrase. Il a besoin d'aide, une fois assise à côté de lui, il montre qu'il sait faire et son intervention sur la plateforme est pertinente. Se mobiliser seul (sans adulte) est difficile ? Et/ou travailler en binôme est difficile ? …

00:57:17	Départ Abel & Eliott (débat en cours)	Fin de l'attention générale à part pour Léni qui essaye de rester concentré dans son travail. Déconnexion échelonnée en fonction des avancées de chacun. Léni me demande de venir voir son travail. Il me demande s'il peut prendre le temps de publier un dernier post, je lui dis oui bien sûr.
01:01:38	**Clôture du débat**	Moment de rassemblement
	Je leur explique ce que je vais leur montrer	Presque personne n'est tourné vers moi.
01:03:30	Je leur montre l'arborescence des échanges sur AREN, les données graphiques auxquelles j'ai accès.	Ils sont attentifs, se sont rapprochés, Léni regarde vers nous puis se retourne vers son ordi, plusieurs fois.
	Nombre de phrases, longueur de phrases	Comparaison ? non, évolution des compétences de chacun
	L'objectif est de leur montrer à quoi sert la plateforme également, et de leur expliquer ce qui m'intéresse moi	Transparence, confiance, sentiment d'engagement ? D'être investi ?
01:15:59	**Fin de séance**	Moment grimaces

4.3. Suggestions pour les prochaines séances

Pouvoir imprimer l'intégralité du débat en fin de séance pour avoir une trace palpable des échanges produits ? Dédier un espace dans la classe pour y afficher la frise chronologique, la carte mentale, le rendu des débats ?

4.4. Temps d'échanges avec Agathe du 2 novembre 2018

Échange avec Agathe sur la manière dont s'illustre les troubles dans le contexte scolaire. Ce sont ses mots, que j'ai gardé tels quels, ou du moins tels que je les ai entendus.

Théo : dyspraxique, intelligence « homogène », difficultés narcissiques, inhibition de la pensée. En ce moment, « régression » scolaire, Agathe essaie de créer des outils de protection. Pas d'inclusion pour l'instant. L'objectif est qu'il se sente en situation de réussite en classe. Psychiquement *insecure*. Situation sociale familiale très précaire.

Eliott : se connaissent depuis 6 ans avec Agathe. Construction du langage entre LSF et oral. *Insecure* mais bien moins qu'avant. Intelligence hétérogène (pensée logico-mathématiques dont construction du nombre difficile). Gros problème d'attention, 1/2 heure de mobilisation psychique scolaire est possible. Très fatigable, disponibilité réduite. Peut-être dyslexique. Maintenant, il investit le langage et la communication, il structure davantage sa pensée, mais il y a une résistance par rapport à l'écrit.

Milan : grande famille recomposée. Structure psychique anaclitique, interventions orales presque permanentes, Agathe diffère donc les réponses. Il est à l'aise à l'écrit, mais une structuration « déstructurée ». La famille ne comprend pas, déni des troubles. Milan créé des différends entre les personnes autour de lui (notamment ses pairs).

Abel : forte inhibition intellectuelle, intelligence normale. Troubles dépressifs et anxieux. S'autorise parfois à penser, à produire. Difficulté dans la construction du nombre.

Eli : Très bon rapport à l'écrit, à l'oral, à la culture, il aime les livres. Pour l'instant, son intelligence est mise au service des failles des autres, du conflit, il teste beaucoup l'entourage et l'environnement. Interventions orales permanentes.

Léni : « puissant ». Le collège est un espace « préservé », à la maison aussi avec sa mère semble-t-il. Ses troubles pourraient s'apparenter aux TSA. Trouble de la relation. C'est sa 3ème année en classe externalisée (l'objectif est qu'il en sorte à la fin de l'année pour se diriger vers « l'ordinaire ». Avant ça, une année en SESSAD (avec Agathe), puis une année sans école. Travail d'étayage renforcé, il faut repérer la zone limite, stimuler jusqu'à cette zone et valoriser les réussites, et point. Pour solidifier.

Léo : « stable », semble content d'être là. Inclusion 3x / semaine en classe bilingue italien de 6ème/5ème. Situation sociale précaire, grand-mère très présente. Troubles anxieux. Intelligent, capacité d'abstraction.

Synthèse séquences 3 & 4

5. Séance 5 « prépa 3 » du 27-11-2018

5.1. Éléments de contexte

Objectif sur le long terme : créer des situations de réussite afin de sécuriser les apprentissages.

Le Journal ARTE Junior du jour n'est pas très inspirant pour créer le texte, support au débat. Je propose donc à Agathe que nous puissions visionner l'un des sujets du Mag Junior, qui est le Journal du weekend, et dont l'un des sujets apporte de la continuité avec le débat précédent sur le réchauffement climatique. En effet, 60 YouTubeurs très suivis sur la toile ont décidé de se rassembler afin de créer un mouvement #IlEstEncoreTemps dont l'objectif est de mettre leur notoriété sur YouTube au service d'un engagement éco-citoyen et d'investir le plus d'internautes possible, notamment constitué d'un public jeune voire très jeune. Au travers du slogan #OnEstPrêt, il propose de lancer un défi éco-citoyen par jour à la communauté du Web, du 15 novembre au 15 décembre afin de sensibiliser et de prouver qu'un rassemblement solidaire et engagé est devenu plus facile, grâce aux réseaux sociaux. Sur le long terme, avec d'autres actions envisagées, il semblerait que l'objectif soit de montrer au gouvernement français que le peuple s'exprime, autrement qu'avant la démocratisation d'internet, et s'engage activement dans des initiatives écologiques et sociales, partagées par un grand nombre, et sans attendre que les décisions politiques permettent un réel changement. C'est un appel à l'engagement collectif. A suivre !

Par ailleurs, il y a deux stagiaires, futurs professeurs de mathématiques, ce jour-là dans la classe. Ils seront également présents jeudi, lors du débat. Cela transforme le système classe et engendre vraisemblablement des enjeux socio-affectifs pour les jeunes de la classe, mais également pour les adultes. Clément et Vincent sont là pour observer ce qu'il se passe dans la classe externalisée. Ils sont accueillis au sein du collège tout au long de la semaine auprès d'un professeur de mathématiques et doivent parallèlement se renseigner sur les conditions d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment pour rédiger un dossier dans le cadre de la validation de leur master, sur les enjeux de l'inclusion scolaire.
De plus, Pedro arrive un peu en retard ce jour-là avec Léo, (ils sont venus en bus pour continuer de travailler les trajets avec ce jeune), mais Agathe me confie, avant qu'ils arrivent, qu'elle ne sait pas si Pedro va venir aujourd'hui ou non….
Enfin, Eli est absent aujourd'hui et ce, depuis la rentrée des vacances de la Toussaint. Agathe ne sait pas s'il réintègrera la classe ou si ce changement de projet sera définitif pour Eli. Léni est en inclusion et n'arrivera qu'en fin de séance, je lui explique alors en quelques mots ce que nous avons fait lors de la séance et il visionne ensuite les vidéos que nous avons regardées, afin

de se mettre à jour, en compagnie de Théo qui est lui arrivé en milieu de séance car il avait un rdv.

Les conditions de classe sont donc grandement modifiées en ce mardi matin. Cela me semble notamment se ressentir dans les comportements de Eliott qui s'énerve à de nombreuses reprises, dit des gros mots, n'arrive presque pas à se mobiliser au cours de la séance et « cherche » Milan plusieurs fois. Il me semble que quand la classe est au complet, Eli prend une grande place « comportementale » et Eliott se « fait oublier » davantage. Léni prend souvent le rôle de modérateur, ou de « grand frère », ou du moins semble incarner ce positionnement même quand il ne l'exprime pas verbalement.

5.2. Premières observations sur la séance 5 « prépa 3 »

Une ambiance électrique est palpable mais la participation de chacun est bonne. Il est visible que la mobilisation psychique et cognitive semble difficile. Certaines phrases, notamment de Milan ou Eliott, se délitent au fur et à mesure et le sens des mots finit par se perdre, les idées sont là mais les mots se mélangent et la transmission structurée est trop compliquée. Léo est très présent psychiquement, engagé cognitivement, ses réponses sont bien construites et il les complète par des éléments de connaissances propres. Il souffle les réponses à ses camarades à plusieurs reprises, à mon avis davantage pour aider sincèrement que pour montrer qu'il sait. Il participe beaucoup. 3 éléments m'ont interpellés lors de cette séance : il dit avoir compté le nombre de feuilles de papier collées au mur (103) lorsque l'on parle de gâchis, de recyclage et de l'état des forêts; il ouvre un livre posé à côté de lui et se met à lire alors que nous sommes tous rassemblés en groupe de parole afin de co-construire le texte, Agathe lui demande ce qu'il fait (sur un ton surpris et ironique), il lui répond « bah, je lis… »; il retient que le sujet débute à 4m42s du Journal et le dit à Léni en fin de séance pour l'aider à trouver le bon extrait. Fonctionnement HPI ? …

Globalement, il y a de nombreux échanges intéressants lors de la construction du texte, des liens sont fait avec la vie quotidienne et avec le dernier débat sans grandes difficultés. Abel parle à plusieurs reprises des gilets jaunes, « moi aussi je connais du monde », aspect revendicatif ? … Il fait des liens pratiques avec le quotidien et ses interventions sont pertinentes. Milan lui, fait des liens intéressants avec la planète et la survie des animaux (puis parle d'allergies… je pense qu'il essaye de transmettre les liens qu'il a fait avec ce qu'il entend à la maison et peut être son ressenti propre, mais les mots sont confus et il ne parvient pas à nous expliquer ce qu'il souhaiterait nous dire).

5.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 5 « prépa 3 » (27-11-2018) : Phases de la séance			
Timing		**Durée**	**Description**
00:00:00	00:00:30	30s	**Installation**
00:00:30	00:06:11	5min 41s	**Explications séance**
00:06:11	00:08:04	1min 53s	**Installation Journal ARTE**
00:08:04	00:10:10	2min 6s	**1er Visionnage Journal ARTE**
00:10:10	00:11:18	1min 8s	**Transition cercle de parole**
00:11:18	00:15:33	4min 15s	**Co-construction texte**
00:15:33	00:16:17	44s	**Transition Journal ARTE**
00:16:17	00:18:29	2min 12s	**2ème Visionnage Journal ARTE**
00:18:29	00:20:39	2min 10s	**Co-construction texte**
00:20:39	00:33:13	12min 34s	**Arrivée Théo (milieu de séance)**
00:33:13	00:35:36	2min 23s	**Transition Vidéo complémentaire**
00:35:36	00:36:55	1min 19s	**Vidéo complémentaire**
00:36:55	00:44:30	7min 35s	**Finitions texte**
00:44:30	00:54:50	10min 20s	**Clôture de séance**
00:54:50	00:55:24	34s	**Fin de séance**

5.4. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 5 « prépa 3 » (27-11-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00	**Installation**	
	Seulement 4 jeunes pour le moment : Abel, Milan, Eliott et Léo	Et nous sommes 5 adultes : Agathe, Pedro, les deux stagiaires professeurs et moi.
00:00:30	**Explications séance**	

	Capucine re-contextualise	Où en sommes-nous, comment se construit la troisième séquence dans le temps
	Nous allons rebondir sur le dernier débat, quel était le dernier débat ?	Milan parle des entretiens puis du débat avec Zicky (débat de mai dernier sur le travail des enfants de la RDC dans les mines), Léo lève le doigt et répond « sur le réchauffement climatique »
	De quoi ça parlait ?	Milan : « Les eaux montent de plus en plus », « voiture électrique », « pollution ». Eliott dit « du fromage… vendre du fromage ». Milan parle de la tortue qui a des pailles dans le nez (cela reviendra à un autre moment durant la séance), et ajoute « pour les concombres de mer ! » (Je ne me rappelle pas du tout que ça ait été abordé), il revient sur les concombres quelques secondes après, en ignorant mes questions.
00:05:02	Eliott dit:« gilets jaunes ! »	C'est hors contexte, Agathe lui demande s'il a entendu ce que je disais, il répond « non, j'étais dans mes pensées », le thème des gilets jaunes revient plusieurs fois dans la séance (prochain débat sur les revendications/manifestations ?)
00:06:11	**Installation Journal ARTE**	
00:07:15	Eliott appelle Milan « José »	Milan lui répond « j'ai envie de te frapper »
	Capucine tente de rassembler avant de lancer la vidéo	
00:08:04	**1er Visionnage Journal ARTE**	
	Les jeunes sont attentifs	
00:10:10	**Transition cercle de parole**	
	Fin du sujet	Eliott dit « j'adore ! », puis « fausse blonde ! » (Je crois que la présentatrice a changé de couleur de cheveux).
00:11:18	**Co-construction texte**	
	Agathe donne la parole à Abel en premier	Abel ne veut pas / peut pas, elle le rassure et montre qu'elle comprend bien que ce n'est pas facile d'arriver à 10h en classe, juste après la récré et de réussir à se concentrer directement, elle diffère, tu écouteras très très bien au deuxième visionnage
00:11:47	Eliott dit « tu le paies combien ton fromage ? »	Hors-contexte, il y a quelque chose en lien avec le fromage qui lui trotte dans la tête visiblement
00:12:06	Agathe interroge Eliott	« Je trouve ça très très gentil que les youtubeurs … » avec un ton de voix enfantin, Agathe l'interrompt et Eliott répond « vas-y là ! », puis « Inch Allah ! ». Elle lui demande de retrouver une façon de parler « comme on aime bien ». Il dit « ok, mais je dois dire quoi là, je sais pas », finalement il explique un peu ce qu'il a retenu.

00:12:55	Eliott dit « ils veulent qu'il n'y ait plus de bouteilles sur la planète »	Léo ajoute « en plastique », Eliott répète « en plastique ». Pendant ce temps, Abel a sa tête posée sur ses genoux, Milan regarde ce que j'écris. Eliott a une attention sur certains détails comme le fait qu'une des youtubeuses est dans un camion quand elle parle (dans un train plutôt je pense) mais il ne se rappelle pas le nom du matériau durable qui peut remplacer nos bouteilles en plastique (inox), (cependant, il y fera attention lors du 2ème visionnage et retiendra le nom).
00:13:30	Abel veut intervenir pendant que Eliott s'exprime, il a une question	Une fois qu'Agathe lui donne la parole, il ne veut plus, il demande à pouvoir le dire plus tard.
00:14:10	Léo prend la parole	Son discours est clair, structuré, il a retenu des exemples et explique (avec des relances d'Agathe pour encourager), (quand il parle il met ses mains sur son visage, rentre son cou dans son col, se touche les cheveux, souvent je crois).
00:14:50	Milan prend la parole	« Les youtubeurs ont lancé un défi du 15 novembre au 15 décembre, pour l'instant ils voyagent (rapport au train ou rapport aux divers endroits d'où parlent les intervenants dans une seule et même vidéo), pour montrer à tout le monde qu'il faut qu'on arrête de boire dans des bouteilles en plastiques, que le papier il faut qu'ils arrêtent d'en utiliser dans les pubs parce que ça utilise du bois, et de plus en plus ça détruit la Terre ».
00:15:23	Léo prend le livre qui est à côté de lui et se met à le lire	
	Agathe propose à Abel de pouvoir poser sa question maintenant	Ce n'est pas le bon moment pour lui. Plus tard.
00:15:33	**Transition Journal ARTE**	
00:15:37	Agathe s'en rend compte et demande à Léo ce qu'il fait	Il répond innocemment « je lis ». (Je me retiens de rire).
	Léo lance la vidéo plusieurs fois pendant qu'on s'installe.	Je lui demande de mettre sur pause, de trouver le début de la vidéo à 4m42s puis de la lancer. Milan dit « ah ouais, elle a carrément retenu »…
00:16:17	**2ème Visionnage Journal ARTE**	
	Abel a la tête posée sur son dossier de chaise, comme très souvent quand il doit se concentrer.	Il semble que ce soit sa manière d'écouter.
00:18:29	**Co-construction texte**	

00:18:40	Eliott dit « ah, c'était l'inox ! »	
00:18:45	Agathe demande aux jeunes d'apporter des compléments d'information	Milan revient sur les fruits et légumes de saison et la notion de sacrifice, et d'avion qui polluent. Je pense qu'il a compris le sens mais ne parvient pas à exprimer les éléments dans un ordre logique et intelligible.
00:20:39	Arrivée Théo (milieu de séance)	Milan se lève directement. Théo vient serrer la main des adultes. On lui fait une place. Eliott se lève pour regarder par la fenêtre. Agathe propose que ces camarades lui expliquent le sujet avant de pouvoir le visionner.
00:21:50	Agathe interroge Léo	Eliott se dandine sur sa chaise, veut prendre la parole pour expliquer, il montre que ça l'énerve.
	C'est au tour de Abel	Il garde sa tête posée sur le dossier de sa chaise pour répondre.
00:23:00	Eliott prend la parole	Son discours est beaucoup plus construit.
00:23:50	Agathe donne la parole à Milan	Il ne veut pas, il est vexé d'avoir été obligé d'attendre alors qu'il levait la main. Je le relance également. Il se lance mais c'est très confus. Agathe lui dit que c'est tout mélangé, on lui demande de refaire une phrase que je puisse écrire et que ce soit intelligible par la suite.
00:23:55	Abel rentre dans sa chaise, littéralement.	Agathe lui demande d'arrêter et de se redresser, elle lui dit qu'elle peut se fâcher. Cela fait rire Eliott.
00:25:30	Léo lève la main	Il dit « il y a un truc qu'ils ont pas dit, c'est pourquoi on va à l'école, parce qu'à l'école on utilise du papier » ! Agathe rebondit sur le fait que Théo est allé jeter la poubelle de papier au recyclage hier (Milan lance des applaudissements). Se lance une discussion sur comment rendre l'école plus écologique.
00:27:29	Eliott intervient, il veut aller aux toilettes, il a du mal à écouter, Agathe lui demande de se taire et d'essayer d'écouter	Eliott répond « mais j'ai la voix qui me fait mal donc je peux pas… » (écouter ?)
00:28:05	Abel fait coucou à la caméra	Milan et Théo se retournent également. Abel ajoute (je crois) « on va faire un clip ».
00:28:35	Abel a retrouvé sa question (ou est prêt à la poser)	« Il y a des fils qui sont contre la pollution », « quand ils sont en train de refaire le corps c'est du plastoc » (fil chirurgical ? Matériau biodégradable ? Pourquoi l'utiliser pour créer d'autres supports ?)
00:29:00	Milan me demande s'il peut écrire les phrases sur mon carnet, à ma place	Je lui dis oui, une fois que j'ai fini cette phrase.
00:29:40	Léo prend la parole	« Il y a 103 feuilles de papier accrochées au mur ».

		Milan lui répond « t'as pas compté les livres en plus ».
00:30:05	Capucine pose une question	"le numérique pollue-t-il moins que le papier ? ». Léo explique que pour fabriquer les outils numériques et les utiliser, cela pollue
	Je propose à Milan de pouvoir écrire ce qu'on vient de se dire	« J'ai la pression », il s'applique, demande à Léo de répéter.
0:32:35	Eliott dit qu'il a mal à la tête	« Est ce que je peux avoir un doliprane ? » (Vrai ? manque d'attention ? les deux ?)
00:33:00	Capucine propose qu'on regarde la vidéo complémentaire	Je demande à Léo de chercher sur YouTube en lui donnant les mots-clés.
00:33:13	**Transition Vidéo complémentaire**	
	Première vidéo lancée n'est pas la bonne, deuxième non plus, on finit par y arriver	Les jeunes reconnaissent « Super Konar », youtubeurs connus apparemment. Agathe répond que c'est intéressant qu'ils connaissent des personnes dont nous n'avons jamais entendu parler.
00:34:00	Je propose à Milan de récupérer le carnet pendant le visionnage pour qu'il puisse se concentrer puis je lui redonnerai.	Milan dit d'accord, sans rechigner.
00:35:36	**Vidéo complémentaire**	
		Ils reconnaissent plusieurs des youtubeurs.
00:36:55	**Finitions texte**	
	Fin de la vidéo, Abel dit « c'est des mytho »	Les camarades rebondissent « ils sont là juste pour faire le buzz », « juste pour faire de l'argent », « ils sont là pour l'oseille ». Agathe rit.
	Les jeunes semblent excités	Je leur demande d'apporter des compléments d'information.
00:38:19	Eliott redemande à aller aux toilettes	C'est autorisé par Agathe
	Léo propose une idée	« On fait un défi chaque jour ici, dans la classe », « s'il est faisable ». => « faut créer un compte twitter ». Cela fait sourire les adultes. Agathe propose à Pedro de le faire (humour, adultes dépassés).

00:39:05	Milan intervient	« Il faut demander au collège de participer, on le fait avec tout le collège et après on créé une page (facebook, twitter), ce sera un peu plus réaliste ». « Un défi par jour au collège, dans chaque classe ». Je lui demande d'écrire cette idée sur le carnet et demande à Abel ce que permettrait cette plus grande échelle. « Bah on serait allés à Paris et on aurait manifesté, Gilets Jaunes ! ». Puis : « alors aujourd'hui on n'utilise ni la lumière, ni les transports, on rentre à pied ». Pedro dit « on a bien commencé aujourd'hui avec Léo ». Abel lui répond « non mais le bus ça pollue ». Milan dit « non, le bus ça pollue pas, le tram ça ne pollue pas, c'est pour ça qu'il faut prendre les transports en commun ».
00:40:49	Abel intervient	« Moi, je m'élis Président », « moi j'ai déjà commencé » (marche à pied au lieu des transports). Milan dit « moi aussi ». Abel ajoute « tirer la chasse aussi ça pollue ». Léo lui dit « bah, là tu pollue ». Abel dit « bah, faut éteindre la télé » et Léo éteint l'écran directement.
00:41:35	Abel ajoute	« Et aussi on va faire relaxation 11h par jour » comme ça on n'utilisera rien qui pollue). Rires. Abel ajoute « et aussi on arrête de sucer son pouce » (attaque gratuite dirigée vers Eliott).
00:42:00	Capucine prend la parole	Est-on sûr que le bus ne pollue pas ? Les jeunes ne sont pas d'accord, on réfléchit ensemble, Eliott se met en scène, Milan dit « il va falloir vous décider, je vais par marquer ça moi » (il prend son rôle à cœur), il demande à ce qu'on fasse des phrases correctes pour pouvoir les écrire, il relance en disant « bon, vous avez pas répondu à la question : le bus, ça pollue ou pas? »
00:43:06	La sonnerie retentit	Installée hier, à l'intérieur même de la classe, niveau sonore surélevé. Rires. Situation cocasse. Cela mettra fin à la séance de travail. Il faut maintenant clôturer, ensemble, pour sécuriser, rassembler, regrouper et ne pas faire rupture.
	Milan demande à aller aux toilettes	J'ai l'impression que ça arrive souvent à la minute près où l'on annonce la fin.
00:44:30	**Clôture de séance**	
	Je leur demande 3mn pour clôturer la séance	Cela durera finalement 10mn…
	Je propose un tour de parole	Pour que chacun donne son mot de la fin, en s'écoutant, afin de dire ce que l'on en a pensé ou ajouter quelque chose qu'on aurait oublié.
	Très bon moment, assez calme	Chacun remue sur sa chaise, pose sa tête dans ses mains, se frotte les yeux, se lève parfois, se frotte les cuisses, etc… pour compenser le fait que ce soit trop long ? Que ce soit la fin ? Qu'on

		leur demande d'exprimer leur opinion ? Parce que c'est leur manière d'être concentré ?
00:51:10	Arrivée de Léni	Le groupe reste calme.
	Agathe clôture le tour de parole	Elle exprime qu'elle est ravie qu'ils soient si investis sur la question de l'environnement et qu'ils aient envie d'être acteurs, de leurs vies, avec les autres, au sein d'un groupe. Elle rappelle que la séance n'était pas habituelle et peut être difficile pour certains élèves, elle les félicite des efforts qu'ils ont fournis malgré les difficultés et annonce que « jeudi matin ça va être génial ».
	Je les remercie.	
00:54:50	**Fin de séance**	

5.5. Observations globales

Je pense qu'Agathe est plus intervenue que d'ordinaire car elle savait que ce ne serait peut-être pas évident pour les jeunes aujourd'hui, cela a permis, je pense, de rassembler souvent, d'étayer psychiquement, de sécuriser la situation pour que les jeunes restent mobilisés.

De nombreux échanges ont eu lieu lors desquels je pense que nous pourrions dire que leurs compétences argumentatives sont mises en travail : « mais non ça ne pollue pas parce qu'ils ont un moteur spécial », « mais si ça pollue parce que ça use de l'électricité », « vous pouvez répéter et faire une vraie phrase que je puisse noter ? », etc…

Des idées très intéressantes ont été émises par les jeunes, notamment celle de s'investir davantage, au sein même de la classe, dans une démarche écologique ou encore de proposer à l'ensemble du collège de participer avec eux à certains gestes du quotidien plus respectueux de l'environnement. Je les ai trouvés particulièrement engagés et actifs dans la discussion.

5.6. Suggestions pour la suite

Le cercle de parole me semble plus judicieux en restant près de l'écran comme aujourd'hui pour éviter des déplacements et donc parfois une transition trop longue et des stimuli supplémentaires qui perturbent et déconcentrent. Cela semble nous permettre de réduire les temps de transition par deux. Ceux-ci sont sûrement nécessaires mais il faut éviter de les surcharger par des éléments superflus.

6. Séance 6 « débat 3 » du 29-11-2018

6.1. Premières observations sur la séance 6 « débat 3 »

Période très difficile au sein de la classe. Lorsque j'arrive pour installer, le chef de service de L'ITEP est présent, sur demande d'Agathe, afin d'expliquer aux jeunes qu'une décision institutionnelle avait été prise et que dorénavant Pedro ne serait là que les lundis et mardis et que Larry prendrait le relai les jeudis et vendredis. C'est un gros changement. Et je ne sais pas de quelle manière cela a été expliqué. Ce qui est sûr c'est que le jeunes savent que c'était très compliqué pour Pedro ces derniers temps, qu'il y avait également des complications pour communiquer au sein de l'institution depuis la rentrée. Il est fort probable que les jeunes à un moment ou à un autre, consciemment ou inconsciemment, se sentent responsables du départ de Pedro.

Clément et Vincent, stagiaires professeurs de maths sont présents.

Arrivée à 9h15 pour tout installer, j'ai mis une heure à faire en sorte que les trois ordis fonctionnent et puissent être connectés à la plateforme, finalement l'ordi devant lequel est Eli me demandera de re-paramétrer le proxy afin de se connecter à internet, sous Linux, je ne sais pas faire, je finirais donc par prêter mon ordi et ne pourrais pas participer au débat comme imaginé.

Eli ne restera que quelques minutes en classe avant d'être raccompagné à l'ITEP par Larry.

Les allers et venues des jeunes et des adultes pendant la séance sont représentatifs des tensions palpables au sein de la classe ce jour-ci. Je suis sortie du collège assez survoltée par ces deux heures passées, ayant le sentiment d'avoir été « sur le fil » en permanence, sentiment d'imprévisibilité, comme si tout pouvait exploser à chaque instant : outre le fait que les jeunes aient été très excités, il faut prendre en compte mes propres projections sur leur possible lecture des évènements. En d'autres termes, moi, ce matin-là, ayant suivi le mal-être institutionnel, arrivant dans la classe au moment où le chef de service de l'ITEP finit de leur expliquer le changement d'éducateur prenant effet immédiatement, rencontrant pour la première fois Larry, nouvel éducateur, sans avoir le temps de lui expliquer pourquoi je suis là, comment nous travaillons depuis le début et les objectifs du projet de recherche, ayant donc trois nouveaux adultes dans la classe pour qui c'est la première expérience de débat sur la plateforme sans être vraiment informés sur le travail mené, il faut prendre en compte le fait que j'étais probablement survoltée moi-même avant toute chose car cela fait beaucoup de changements d'un coup, et de nombreux facteurs supplémentaires pouvant altérer la séance. Ce à quoi nous pouvons ajouter mes projections de ce que ces changements pourraient produire sur les jeunes, facteurs de stress aggravant, avant même qu'il ne se passe quoi que ce soit.

L’arrivée dans la classe est mouvementée, Larry les fait rentrer directement, je lui demande d’attendre un peu, Agathe est ailleurs en train d’échanger avec un collègue je crois. D’habitude, Agathe prend quelques secondes devant la porte de la classe et tente de ritualiser cette entrée comme pour rendre concret le passage entre la cour de récré et l’intérieur de la salle de classe, lieu de travail, elle leur demande de prendre « leurs postures d’élèves de collège ».

A cela s’ajoute une installation directe devant les ordinateurs, pensant créer une transition facilitée et éviter les déplacements des jeunes avec leurs chaises ultérieurement, ce qui finalement, n’est peut-être pas bénéfique car l’installation à leurs propres tables semble mieux leur permettre de se mettre en position de travail, autant que l’attente devant la porte, s’installer à sa table de travail pourrait constituer une réelle transition vers le travail d’apprentissage.

Eliott = Eliott + Léo + Clément (puis Léo part, puis Léni arrive)
Théo = Théo + Abel + Vincent (puis très vite seulement Abel et Vincent)
Capucine H. = Milan + Eli + Larry au départ mais finalement Milan + Capucine puis Théo nous rejoint, puis part, puis revient et Milan part à son tour.

Heureusement, nous voyons l’heure sur le film, je vais pouvoir recouper les posts et leurs auteurs !

6.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 6 « débat 3 » (27-11-2018) : Phases de la séance			
Timing		**Durée**	**Description**
00:00:00	00:00:20	20s	**Installation**
00:00:20	00:04:21	4min 1s	**Ouverture séance**
00:04:21	00:10:50	6min 29s	**Connexion AREN**
00:10:50	00:11:47	57s	**Transition vers lecture**
00:11:47	00:12:47	1min	**Tentative lecture**
00:12:47	00:14:00	1min 13s	**Départ Eli**
00:14:00	00:16:03	2min 3s	**Lecture texte**
00:16:03	00:19:10	3min 7s	**Milan s'énerve**
00:19:10	01:03:27	44min 17s	**Débat AREN**
00:26:12			**Théo s'extrait (débat en cours)**
00:39:50			**Arrivée Léni (débat en cours)**
00:41:52			**Milan s'énerve (débat en cours)**
00:45:34			**Théo revient (débat en cours)**
00:47:42			**Retour Larry (débat en cours)**
00:54:00			**Milan & Larry s'extraient (débat en cours)**
01:00:06			**Agathe s'extrait (débat en cours)**
01:03:27	01:04:11	44s	**Déconnexion AREN**
01:04:11	01:10:34	6min 23s	**Clôture séance**
01:10:34	01:16:04	5min 30s	**Fin séance**

6.3. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 6 « débat 3 » (27-11-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**

00:00:00	**Installation**	
		Installation pas facile pour Abel et Théo : due au fait d'être tous les deux ? Au fait d'être avec Vincent, prof stagiaire ? À l'annonce du changement d'éducateur le matin même par le chef de service de L'ITEP ?
00:00:20	**Ouverture séance**	
	Capucine annonce vouloir participer au débat sur la plateforme	Mais ça ne se fera pas
	Je rappelle que le premier objectif c'est d'être libre d'écrire	Car cela ne semble pas si clair pendant les séances de débat
	Rappel des compétences que l'on travaille ensemble	Exprimer et justifier son opinion, écouter et prendre en compte l'opinion de l'autre.
00:04:21	**Connexion AREN**	
	Eli a joué avec l'ordi depuis le début de la séance.	Plus de connexion possible, plus de proxy paramétré, Eli me demande à plusieurs reprises s'ils peuvent avoir le MacBook (mon ordi perso)…
	J'essaye de régler le problème de proxy sur l'ordi d'Eli et Milan sans succès	Très grand calme dans la classe. Milan dit « on va aller sur le mac… » J'essaye de voir ce qu'il s'est passé mais Eli me dit que c'était comme ça dès le départ, « c'est pas moi »… Je demande à Clément s'il peut venir m'aider. Ce contretemps est beaucoup trop long.
00:10:50	**Transition vers lecture**	
00:11:47	**Tentative lecture**	
	Je préviens Agathe que je leur prête mon ordi comme ça on peut commencer la lecture pendant que Clément et moi essayons de réparer l'autre ordi	La lecture ne se lance pas, Agathe me demande finalement de lire moi-même le texte… ce qui contredit ce que j'avais annoncé….
	Je commence par la première phrase : « un groupe de youtubeurs connus… »	Eli réagit directement, association entre youtubeurs et youporn, cela fait rire Milan, Eli continue, il a une accroche, il attire l'attention, tout le mondée regarde, Agathe et Larry se regarde et décide directement que ce sera la fin de la séance et même de la journée pour Eli, il va rentrer à l'ITEP, non pas seulement suite à ce moment mais suite au début de journée très difficile pour Eli.
00:12:47	Départ Eli	
00:14:00	**Lecture texte**	

	Une collègue entre pour poser une question	
	Capucine commence la lecture	Théo imite Abel et pose sa tête dans ses bras. Je fais une pause pour inviter quelqu'un d'autre à lire. Milan demande s'il peut continuer.
	Agathe demande à Théo de changer de place.	
00:16:03	Milan s'énerve.	
	Je reprends Milan.	Cela arrête tout, il semble signifier si tu me reprends j'arrête tout. Il est bloqué. Eliott dit « Capucine, elle tue les enfants ».
	Eliott demande à continuer après Léo.	Il dit « ça va chier », puis s'excuse.
	Théo termine la lecture et échange « pour nos petits enfants » par « pour vos petits enfants »	Lapsus ? Surinterprétation ? J'ai l'impression que cela arrive souvent qu'une phrase comme celle-là nous interpelle avec Agathe, nous nous regardons et nous sourions, je pense que ce sont des moments où nous ne pouvons-nous empêcher d'interpréter bien que cela ne soit peut-être qu'une coïncidence… Déformation professionnelle ? Sur-théorisation aveuglante ? Ou traduction juste du signifié au signifiant qui marquerait là une non-projection dans le temps de la part de Théo ?
		Eliott ajoute alors moi je suis sûr que je serai grand-père un jour.
00:19:10	**Débat AREN**	
	Théo et Milan se brouillent.	Milan est toujours énervé car je l'ai repris pendant la lecture
	Je retente de me connecter sur l'autre ordi, sans succès	
	Eliott, Léo et Clément collaborent	Clément réexplique la différence entre reformulation et argumentation. Eliott propose une phrase.
	Milan, Théo et Agathe ont choisi une phrase	Et réfléchissent ensemble à comment reformuler. Milan a du mal à laisser Théo écrire. Il veut faire.
	Vincent écrit pour Abel	
00:24:00	1er post : Eliott, Léo, Clément	Leur argumentation est bien formulée, « nous sommes d'accord… parce que cela va rendre les gens concernés », ils montrent qu'ils ont compris, et cela me semble tout à fait pertinent, ils mettent en exergue le fait que l'objectif principal est de sensibiliser les gens

00:24:20	2ème post : Abel, Vincent	C'est Vincent qui a écrit mais au vu de la construction de la phrase je serai tentée de dire que c'est Abel qui l'a formulée. (À vérifier pour coder l'argumentation).
	Agathe tente d'anticiper l'envenimement des tensions entre Théo et Milan.	Milan semble embêté par ce que veut écrire Théo, cela ne lui convient pas ou souhaiterait-il simplement pouvoir contrôler lui ce qui est produit ?
	Léo me demande si l'on peut modifier un post.	Il semble embêté par ce qu'il a produit.
	Abel et Vincent réfléchissent à leur deuxième post.	Vincent dit pourquoi t'es d'accord ? Bah je sais pas, pour replanter des arbres…
	Milan fait à nouveau une remarque à Théo.	Il lui dit que ce qu'il écrit n'a rien à voir avec ce qui est dit. Agathe tente d'expliquer que ce n'est pas grave, l'important c'est qu'il écrive ce qu'il souhaite écrire.
	Elle ajoute qu'il faut faire attention à l'ordinateur de Capucine.	Théo dit « Allez !! Allez !!! »
00:26:12	Théo s'extrait (débat en cours).	
	Milan est seul devant l'ordi	et est concentré, il se relit, il a sûrement effacé ce qu'avait écrit Théo.
	Le post ne peut être envoyé, bug de plateforme	J'aide donc Milan à copier-coller ces phrases afin d'actualiser la page et de ne pas perdre sa production.
00:30:20	3ème post : Milan	« Je suis d'accord que les youtubeurs fassent ça pour nos enfants », parce qu'il arrive à se projeter ? Parce qu'il a compris pourquoi nous avons souri avec Agathe sur la question des petits enfants et pense que cela nous fera plaisir ? Parce que sans avoir compris il pense nous faire plaisir ?
	Milan me redemande comment répondre à quelqu'un.	Il sait que cela est « important » je pense (il pense que c'est important pour moi ?), que c'est « bien faire ».
	Eliott est parti aux toilettes, Léo est très concentré	
	Abel s'est mis à écrire et corrige ses propres mots.	Très bonne ambiance de travail, calme, c'est un moment où chaque élève est seul.
	4ème post : Milan	Réponse au post de Abel (qui est connecté sur le compte de Théo avec qui il s'est brouillé et qui s'est extrait du débat), son argument fait le lien avec des ressources plus anciennes que le texte d'aujourd'hui, le plastique est nocif pour les animaux marins donc ne plus utiliser de plastique serait bien donc il est pour l'achat de gourdes en inox, c'est un raisonnement complexe, logique et pertinent il me semble (Milan perla souvent des animaux marins, notamment d

		l'image de la tortue qui se retrouve avec une paille dans le nez…)
	Vincent étaye le raisonnement de Abel.	Abel écrit à un doigt sur le clavier. Il dit « t'as vu je sais l'écrire tout seul ».
	Milan joue un peu avec mon ordi.	
	5ème post : Léo et Clément	Eliott n'est toujours pas revenu. Léo a sélectionné deux défis proposés sur quatre. Il explique l'impact de ces deux défis et fait le lien entre ne plus gâcher de papier, conserver notre état naturel (forêts) et notre possibilité de respirer, sa phrase est longue et complexe, son raisonnement est pertinent, il utilise des connecteurs logiques
	Milan ne sait pas comment choisir entre d'accord et pas d'accord.	Ce choix pose problème très souvent et à tout le monde me semble-t-il, sommes-nous d'accord avec la partie du texte sélectionné ou avec ce que cela insinue dans le texte ?
	Vincent reprend la reformulation avec Abel.	
	Eliott fait une apparition dans le couloir et Agathe lui demande s'il peut être là avec nous.	
00:36:45	Sonnerie	Nouvelle sonnerie installée directement dans la salle de classe, très très bruyante et cela stoppe tout ce qu'il se passe à chaque fois.
	Abel rappelle qu'il y a inclusion en arts plastique, Agathe lui dit « pas pour aujourd'hui, on reste travailler ».	Léo rappelle qu'il a inclusion en français, il va pouvoir y aller. Eliott chante dans le couloir puis revient avec nous parce qu'il pense aller en inclusion, Agathe lui annonce qu'on reste travailler ici aujourd'hui. Il fait remarquer que ce n'est pas très juste que Léo ait le droit d'aller en inclusion et pas eux…
00:37:40	6ème post: Milan	Reformulation juste et argument qui lui permet d'utiliser le mot sacrifice sur lequel il avait beaucoup insisté lors de la séance de préparation, c'est un sacrifice de ne manger que des fruits et légumes de saison.
	7ème post : Abel et Vincent	Pas de reformulation mais « Jul », l'argumentation est mot pour mot la phrase sélectionnée. Abel est content d'avoir pu écrire Jul et cherche l'attention dans la classe.
	Vincent fait remarquer à Abel que les autres ont plus écrit qu'eux.	

	Eliott et Clément relisent des passages ensemble.	
00:39:50	Arrivée Léni (débat en cours)	Capuche sur la tête, pas de bonjour audible. Milan vient vérifier une caméra.
	Milan tapote sur le clavier très vite très fort.	Je lui dis que je ne suis pas d'accord du tout. Il part. Agathe lui dit qu'à la prochaine réflexion insolente elle appelait le chef de service. Je lui montre mon travail sur l'ordinateur et pourquoi je ne veux pas qu'il fasse n'importe quoi sur mon ordinateur personnel.
00:41:52	Milan s'énerve (débat en cours)	
	Théo chante à tue-tête dans la salle d'à côté.	Abel rigole, grosse déconcentration dans la classe. Léni a rejoint Eliott et Clément.
	Agathe me dit que je peux re-convier Théo à nous rejoindre.	Milan a les bras croisés et semble ne plus vouloir participer. Abel et Léni ne peuvent plus s'empêcher de rire, sur une histoire de toilettes.
00:45:34	Théo revient (débat en cours)	
	Vincent et Abel se remettent au travail.	
	Clément explique à Léni ce qu'il se passe dans le texte.	
	Théo veut se remettre au travail et choisit une phrase.	On va chercher des informations sur internet pour tenter de savoir lequel du numérique ou du papier est le plus polluant.
00:47:42	Retour Larry (débat en cours)	
	Léni et Clément discutent du texte.	Léni fait remarquer que si on lui propose d'essayer de faire des efforts il sera plus enclin à le faire que si on lui impose.
	Théo a trouvé un article sur la pollution du numérique et du papier.	On le lit ensemble.
	Léni écrit	Clément l'encourage. Eliott observe la pièce.
	Agathe demande à Larry d'aller discuter avec Milan.	
	Vincent écrit pour Abel mais c'est bel et bien Abel qui lui explique quoi écrire.	
00:47:55	8ème post : Eliott	Contre-sens entre d'accord et pas d'accord : d'accord qu'on fasse cela pour le bien de nos enfants mais pas d'accord qu'on dise que c'est juste pour nos enfants car c'est en réalité pour tout le monde…

00:49:35	9ème post : Abel et Vincent	Bonne argumentation en faisant un lien avec l'émission de CO2 des voitures et l'avantage proposé par le vélo (« jul » en chaque fin de phrase)
00:53:20	10ème post : Abel et Vincent	Reformulation et argumentation sont plutôt des explications sur la phrase, l'initiative de donner un exemple pour étayer me semble intéressante.
	Je demande à Milan d'arrêter de tapoter sur l'ordinateur.	
00:54:00	Milan & Larry s'extraient (débat en cours).	Larry revient voir Agathe qui donne le choix à Milan entre maintenant ou plus tard, il se lève, énervé, et va directement dans la pièce d'à côté.
	11ème post : Léni et Clément	Il a choisi la toute première phrase du texte qui contextualise. Il explique que les défis constituent une forme de jeu, faisant référence à la conversation orale avec Clément juste avant et au fait que cela soit plus motivant que si c'était une simple injonction.
00:55:18	Capucine annonce que c'est la dernière phrase avant de se déconnecter.	Théo est concentré et écrit, Eliott n'y arrive plus et peut dire qu'il est fatigué, Abel semble saturer et répète qu'il ne sait pas.
	Conversation entre Eliott, Clément et Léni sur le fait d'être gentil VS autoritaire	Eliott se démotive pour participer au dernier post.
00:59:45	Abel dit à Vincent que ses parents sont morts.	Il semble chercher des arguments pour s'extraire de l'exercice. Finit par demander à aller aux toilettes, Vincent n'est pas dupe, il lui dit connaître la technique de rester aux toilettes jusqu'à la fin. Abel finit par jouer le jeu d'une dernière participation.
01:00:06	Agathe s'extrait (débat en cours)	
	Théo est très concentré	
	Eliott veut absolument parler de gâchis de papier toilette	Clément ne se laisse pas embobiner et utilise la réflexion de Eliott pour continuer, oui c'est intéressant, explique nous mieux
01:02:00	12ème post : Théo et Capucine	Malgré une longue tentative de reformulation Théo a fini par dire « ça nous semble bizarre ». Son argument n'est pas très élaboré mais la démarche l'est car il y a eu dix minutes de recherche sur internet pour savoir si le numérique pollue plus que le papier ou pas, de nombreuses tentatives de remobilisation de ma part afin de construire des phrases ensemble, bien que le résultat ne soit pas très complet, Théo est allé jusqu'au bout et en a déduit que le numérique était plus polluant que le papier (basé sur un seul article)

01:02:25	13ème post : Eliott et Léni	En réponse à Abel sur l'utilisation de la lumière et du papier, puis déviation sur le papier toilette, Eliott propose des feuilles qui piquent (pour en utiliser moins car ça ferait mal ?), ils proposent également le retour du bidet ce qui est inattendu et pertinent.
01:02:35	« On finit sa phrase et on se déconnecte »	Eliott demande à Clément s'il pourrait être prof de maths ici, « ce serait bien de vous revoir »...
01:03:15	14ème post : Abel	Propose de nouveaux défis à la classe : ne pas utiliser l'électricité pendant toute une journée, venir en transports en commun au collège. Initiative.
	Abel a fini, il se lève, va voir la caméra	
01:03:27	**Déconnexion AREN**	
	Je leur demande de rester assis 30 secondes	Je vais chercher Agathe, Larry et Milan.
	Eliott vient faire des grimaces à la caméra	
01:04:11	**Clôture séance**	
	Je leur demande de réfléchir à un mot qui définisse la séance	Agathe demande le silence total pour se concentrer et choisir un mot. Abel dit « je cherche dans mon subconscient ».
	Abel commence avec « Macron, démission »	Théo dit « merci ». Eliott : « climat ». Léni : « climat ». Milan : « reformulation ». Agathe dit pour Abel : « essai ». Clément : « pertinence ». Vincent : « enrichissante ». Agathe : « précision ». Larry : « perturbation ». Capucine : « persévérance ». (Eliott demande directement ce que ça veut dire, je leur explique : continuer même quand c'est difficile, faire des efforts pour y arriver).
01:10:34	**Fin séance**	Interaction caméra : Théo fait coucou, Abel fait des doigts d'honneur…
	Je leur montre l'arborescence	
	Séance terminée, caméra éteinte	Je range le matériel dans la salle d'à côté. Milan prend l'initiative de me rapporter l'ordinateur qui reste dans la classe pour m'aider à ranger. Il reste un peu là. Il semble ne pas vouloir terminer la séance comme ça, peut-être même s'excuser mais n'y arrive pas. Je lui propose de faire la paix, grand sourire, oui s'il te plaît, désolée je ne le referai plus…

6.4. Suggestions pour les prochaines séances

Installation à leurs tables afin de se rassembler, d'expliquer, de pouvoir poser des questions et de se mettre d'accord sur le déroulé de la séance avant de se déplacer vers les ordinateurs.
Erreurs : ordi prêté à Milan et Eli ? Lecture du texte juste derrière eux ? Lecture imposée à Capucine par Agathe ? Manque de cohérence dans nos postures parfois entre Agathe et moi. 40mn de débat sur la plateforme: très long. 5 ordis en état, seulement 3 qui fonctionnent finalement…

6.5. Temps d'échange avec Agathe du 6 décembre 2018

Agathe m'explique qu'elle est en arrêt depuis le début de la semaine. En effet, vendredi dernier, le lendemain du dernier débat en classe lors duquel Eli avait été ramené à l'ITEP après 5mn de séance, la classe est allée à la piscine comme tous les vendredis matin. Sur le chemin du retour, en voiture (Agathe, Larry et 4 jeunes), les jeunes se disputent, des coups sont échangés, Eli finit par sortir de la voiture et partir. Agathe décide de ne rien faire, courir après lui serait peine perdue et envenimerait peut-être même la situation l'encourageant à courir plus vite et plus loin. Ils sont arrêtés au feu rouge à ce moment-là. Eli revient quelques secondes après avec un poteau en fer trouvé l'on ne sait où et arrive en trombe pour frapper sur la voiture avec. Arrêté par Larry, ramené à l'ITEP sain et sauf, ainsi que ses camarades. Eli sera exclu de l'ITEP jusqu'à nouvel ordre. Agathe est arrêtée par la médecine du travail pour une semaine. Ce qui veut dire que **les jeunes n'iront pas au collège pendant une semaine**. Le seul aspect bénéfique : l'équipe de direction reconnaît la gravité de la situation.

7. Séance 7 « prépa 4 » du 11-12-2018

7.1. Éléments de contexte

Ouverture de séance : Aujourd'hui on prépare le 4ème et dernier débat de cette année 2018. Nous allons regarder le Journal ARTE en écoutant tout particulièrement le 2ème et le 3ème sujet. Il y a un fil rouge dans l'actualité en ce moment, un sujet qui revient tout le temps (le climat). Après avoir visionné le journal et en avoir discuté afin de construire notre texte support au prochain débat, nous nous séparons en deux groupes afin de trouver des arguments pour et contre l'utilisation du nucléaire. Un groupe pour, un groupe contre, 15mn pour trouver un ou plusieurs arguments qui nous permettront d'étoffer notre texte.

7.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 7 « prépa 4 » (11-12-2018) : Phases de la séance			
Timing		**Durée**	**Description**
00:00:00	00:01:50	1min 50s	**Installation**
00:01:50	00:04:24	2min 34s	**Explications séance**
00:04:24	00:10:50	6min 26s	**1er Visionnage Journal ARTE**
00:10:50	00:22:26	11min 36s	**Co-construction texte**
00:22:26	00:25:28	3min 2s	**Transition arrivée Théo & Abel**
00:25:28	00:29:34	4min 6s	**2ème Visionnage Journal ARTE**
00:29:34	00:36:29	6min 55s	**Co-construction texte**
00:36:29	00:41:02	4min 33s	**Explication activité 'trouver des arguments »**
00:41:02	01:06:12	25min 10s	**Groupe POUR nucléaire (avec Agathe)**
01:06:12	01:31:21	25min 9s	**Groupe CONTRE nucléaire (en parallèle avec Pedro)**
01:31:21	01:45:05	13min 44s	**Restitution arguments**
01:45:05	01:48:35	3min 30s	**Clôture de séance**
01:48:35	01:52:24	3min 49s	**Fin de séance**

7.3. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 7 « prépa 4 » (11-12-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	**Installation**	
	On commence la séance avec seulement trois jeunes : Léo, Eliott et Milan	L'ambiance est calme et possiblement studieuse
00:01:50	**Explications séance**	
	Eliott a une question	On va faire comment pour faire tout ça avec le bruit des travaux?
00:04:24	**1er Visionnage Journal ARTE**	
00:10:50	**Co-construction texte**	
	Eliott s'adresse directement à Agathe	Pour lui dire que l'idée du récepteur de bouteilles pour acheter ses billets de transport, c'est vraiment super, il faudrait que ça existe à Montpellier.
	Quand je lui demande de nous le redire	C'est plus compliqué mais il arrive à se mobiliser et à structurer sa pensée et à nous la transmettre.
	Milan ensuite	« Ça avance pour le réchauffement climatique et ça avance aussi pour notre porte-monnaie. Et puis, la France c'est bien mais niveau écologique c'est pas terrible, il faudrait prendre exemple sur d'autres pays. » Puis lien avec les gilets jaunes, pas très bien construit mais il montre des capacités à prendre du recul et tendre vers une vision globale.
	Milan et Eliott vont chercher où se situe la Turquie sur le globe et le planisphère	C'est en Turquie qu'a été testée l'initiative du recyclage des bouteilles pour payer ses titres de transports
	Agathe demande à Léo s'il veut ajouter quelque chose	Léo dit être trop fatigué.
	Eliott reprend la parole	Milan le regarde d'un air un peu narquois, Eliott prend sur lui, il le dit « je prends sur moi », et reprend.
	Agathe relance sur la situation géographique de la Turquie	Ce qui est intéressant mais n'a rien à voir avec le sujet sur lequel nous souhaitons les faire réfléchir…
	Milan fait un lien entre politique et économie	Il fait remarquer que c'est le contribuable qui paie pour les changements écologiques et que les politiques ne font pas d'efforts. Il explique aussi que ça se joue à une échelle individuelle également, il faut être prêt à faire des efforts

		écologiques et économiques si nous voulons que les choses changent.
00:22:26	**Transition arrivée Théo & Abel**	Abel vient montrer sa tête par la fenêtre pour surprendre ses camarades
	Ils sont en retard car il y avait la police plus haut dans la rue	C'est une journée de manifestations et de blocages
	Référence gilets jaunes	Et slogan : « Macron, démission »
	Pour recentrer sur ce que nous faisons, je demande quel est le sujet qui suscite le plus le débat	Milan explique que c'est le sujet sur le nucléaire car il met en comparaison les décisions/efforts fait par deux pays différents et cela permet de « mieux se rendre compte »
	Agathe demande à Eliott s'il voit bien l'écran	Il répond « bah oui, je suis pas handicapé, je vois ».
00:25:28	**2ème Visionnage Journal ARTE**	
	Abel et Théo arrivent à se concentrer bien qu'ils viennent d'arriver	
00:29:34	**Co-construction texte**	
	Abel nous explique	On ne sait pas encore comment recycler les déchets radioactifs
	Théo préfère dire ce qu'il a compris du deuxième sujet	Recyclage du plastique pour acheter son ticket de transport, on devrait faire ça en France ce serait mieux que de payer son ticket
	Agathe relance sur le nucléaire	Milan résume, en Allemagne c'est le charbon qui pollue le plus, en France c'est le nucléaire qui pollue le plus. Groupe concerté pour retrouver l'ensemble des sources d'énergies renouvelables : soleil, vent, eau, biomasse.
	Abel fait un lien avec la dynamo des vélos	
00:36:29	**Explication activité « trouver des arguments »**	
00:41:02	**Groupe POUR nucléaire (avec Agathe)**	
	Léo	Parce que ça fait marcher ma Playstation
	Discussion sur les manifestations	Agathe : manière de construire aussi sa manière d'être citoyen
00:45:00	Argument	Cela produit de l'électricité facilement
	Recherche sur internet	Article « 17 arguments pour ». Théo lit. Il est lancé, rien ne peut l'arrêter mais je ne sais pas s'il comprend ce qu'il lit.
00:52:35	Arrivée de Léni	

	Théo trouve un deuxième argument	Au pif ? Il choisit la dernière phrase du texte. (Sortir du nucléaire coûterait trop cher).
	Théo s'amuse à glisser les prénoms des camarades et des adultes au sein du texte.	Une fois terminé, il montre que ça l'a épuisé. Mais quelques secondes après il retourne devant l'écran et semblerait vouloir continuer à lire. Valorisation ?
01:04:00	Jeu caméra	
01:06:12	**Groupe CONTRE nucléaire (en parallèle avec Pedro)**	
01:10:35	Milan arrive à se mobiliser	Puis se braque.
	Eliott ne sait pas.	
	Milan cherche l'information dans mon carnet.	
01:19:00	Arrivée de Léni	
	Recherche sur internet	Que sont les déchets radioactifs. Pedro a du mal à se dépatouiller dans les explications.
	Rassemblement	Il a été pratiquement impossible de se mettre en travail durant ces 15mn
01:31:21	**Restitution arguments**	
	Milan se porte parole	Et essaye de broder…
	Théo également	
	Nous ne sommes pas très claires dans les consignes Agathe et moi.	Pedro tente d'étoffer la restitution mais n'est pas très clair.
	Agathe lance la discussion sur le risque des guerres nucléaires.	Discussion sur Tchernobyl, puis Hiroshima. Recherche années des évènements sur internet sur initiative d'Eliott, et recherche géographique de Abel sur le globe pour trouver Hiroshima.
	Ils sont tous en recherche	
	Agathe annonce qu'elle sature	
01:45:05	**Clôture de séance**	
	Je propose qu'on puisse réfléchir aux prochains sujets de débat.	Milan propose de parler de la nouvelle ligue de foot, Théo propose qu'on parle des gilets jaunes et de la violence. Cela sera coupé par Agathe, qui n'en peut plus, et qui sûrement à juste titre pense que les jeunes non plus.
01:48:35	**Fin de séance**	Eliott demande confirmation à Agathe : « c'était une bonne séance là Mme B***, hein ? »

8. Séance 8 « débat 4 » du 13-12-2018

8.1. Premières observations sur la séance 8 « débat 4 »

Après une semaine off, le retour au collège est compliqué. C'est à prendre en compte sur la qualité de ces deux dernières séances (7 & 8). Eli ne reviendra plus en classe externalisée. Cela change la dynamique du groupe. Ce jour-ci, Léni est également absent. Suite à une incartade avec un jeune habitant la cité faisant face au collège, Léni est exclu de l'ITEP pour quelques jours. Il semblerait que le jeune en question l'est accusé d'avoir été violent avec sa petite copine, ex-copine d'Léni, ce qui s'est fini en bagarre. Agathe m'en parle en m'expliquant que quelques jours plus tôt elle avait interpellé l'équipe de L'ITEP au sujet de ses inquiétudes de possibles violences de Léni envers les filles/femmes. Cette discussion avait été laissée sans suite.

Hamed, éducateur, remplace Larry qui est malade pour la journée. J'ai le temps de lui expliquer en quelques mots notre projet et le déroulé « habituel » des séances. Il dira à plusieurs reprises être fatigué et un peu ailleurs. Il est en binôme avec Eliott dont je me rendrais compte plus tard que les interventions sur la plateforme sont de bien moins grande qualité que d'habitude. Cela est-il lié ? A-t-il manqué d'étayage ?

Abel se retirera assez rapidement du débat et restera tout le reste de la séance les bras croisés sur sa table. Vers la fin, il reviendra vers nous mais surtout pour distraire ses camarades en attirant l'attention, se baladant dans la classe, essayant d'extraire les autres de leur travail.

Léo partira vers 11h pour aller en inclusion, fâché de devoir quitter l'activité, Agathe s'extraira alors de la classe pour discuter avec lui et désamorcer la situation afin d'éviter que cela n'empiète de trop sur son cours en inclusion.

En m'appuyant sur la dernière séance de préparation et sur l'activité de recherche d'arguments en groupe Pour et Contre le nucléaire, j'ai construit le texte sous cette même forme pour tenter de susciter l'expression des jeunes, de leurs opinions, leurs accords ou désaccords. Certaines interventions sur la plateforme me semblent décevantes en comparaison à d'autres débats. Milan notamment me semble surtout vouloir poster le plus d'interventions possibles, et surtout plus que ses camarades.

8.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 8 « débat 4 » (13-12-2018) : Phases de la séance			
Timing		**Durée**	**Description**
00:00:00	00:03:11	3min 11s	**Installation**
00:03:11	00:03:51	40s	**Ouverture séance**
00:03:51	00:06:20	2min 29s	**Explications**
00:06:20	00:08:29	2min 9s	**Transition vers AREN**
00:08:29	00:11:19	2min 50s	**Connexion AREN**
00:11:19	00:12:58	1min 39s	**Transition vers lecture texte**
00:12:58	00:18:19	5min 21s	**Lecture texte**
00:18:19	01:03:33	45min 14s	**Débat AREN**
01:03:33	01:03:55	22s	**Fin débat AREN**
01:03:55	01:09:59		**Clôture séance**
01:09:59	01:12:20		**Fin séance**

8.3. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 8 « débat 4 » (13-12-2018) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	**Installation**	
	Présentation d'Hamed	Éducateur remplaçant juste pour la journée.
00:03:00	Abel prend un médicament car il a mal au ventre	Eliott dit j'aimerais trop avoir un traitement, je crois que je vais en avoir un, pour l'hyperactivité.
00:03:11	**Ouverture séance**	
	Je vais leur serrer la main car nous n'avons pas eu le temps de se dire bonjour proprement	
00:03:51	**Explications**	

	Je pense qu'ils sont réellement attentifs	Ils ont l'habitude et/ou le besoin de faire autre chose afin de se concentrer sur ce qui est dit, d'écouter et de comprendre.
	Agathe décide des binômes	
00:06:20	**Transition vers AREN**	
	Installation assez rapide	Le fait de n'être que 5 est sûrement facilitant.
00:08:29	**Connexion AREN**	
	Abel et Théo se connectent rapidement puis vont chercher des vidéos sur YouTube	
00:11:05	Milan s'adresse à la caméra	« Ok Patrick, let's go ! »
00:11:19	**Transition vers lecture texte**	
	Transition un peu agitée	
00:12:58	**Lecture texte**	
	4mn de lecture	Bonne lecture, bonne attention de la part des jeunes, frustration de Eliott car il est repris deux fois par Agathe et qu'il aurait souhaité lire plus ou du moins continuer pour ne pas avoir fini sa lecture par une phrase reprise par Agathe.
	Je leur fais remarquer qu'il y a une coquille dans le texte (mois/moins)	
00:17:45	Le portable d'Agathe sonne	Elle s'extrait pour répondre. Remarques des élèves.
00:18:19	**Débat AREN**	
	Lancement du débat un peu trop excité de ma part.	Agathe reprend l'ensemble et rassemble afin de créer un climat favorable.
00:22:10	Léo et Milan se mettent rapidement au travail	Discussion sur d'accord / pas d'accord. Ils se distribuent les rôles.
00:23:45	Abel s'extrait.	Il va se mettre à sa table, il explique à Agathe qu'il est fatigué, elle lui rappelle que mardi il a été moteur du groupe et qu'il a trouvé de bons arguments. Négociations pour un retour à sa place. Il ne reviendra pas.
00:23:50	Milan et Léo	Leur fenêtre disparaît, ils ont dû cliquer ailleurs sur l'écran, il faut recommencer.
00:25:45	Eliott	La fenêtre disparaît, il a dû cliquer ailleurs sur l'écran, il faut recommencer.
	Théo est seul, Hamed est très en retrait bien qu'il soit à côté de Eliott	Ils travaillent de manière concentrée et appliquée. Milan et Léo discutent pour travailler ensemble leur argumentation. Ambiance studieuse.

00:30:15	Théo est content d'être le premier à avoir posté son argumentation	
	Eliott se fait aider par Hamed, Théo se fait aider par Agathe, je fais le tour des groupes	
00:34:50	Eliott montre qu'il est content d'avoir posté sa première intervention	
00:35:30	Léo et Milan	Discussion sur d'accord / pas d'accord
00:37:50	Théo fait de gros efforts pour se concentrer	
00:38:50	Eliott part aux toilettes.	
00:43:00	Léo doit aller en inclusion	Il est très frustré de devoir quitter le débat.
00:44:00	Eliott sort enfin des toilettes	Avec un masque sur la tête … il revient s'asseoir mais aura beaucoup de mal à se reconcentrer.
00:46:50	Sonnerie dans la classe.	
00:49:25	Milan et Eliott chantent.	Abel montre sa tête. Eliott et Milan n'arrivent plus vraiment à être calme, Hamed n'arrive pas à les canaliser. C'est le début de la fin de séance…
	Abel retrouve Théo aux toilettes qui est parti il y a de nombreuses minutes.	Hamed part les chercher.
	Abel part dans la salle d'à côté, fait du bruit, joue avec une balle de pingpong.	Il revient avec un masque. Allers-retours, bruit, distractions.
00:54:25	J'annonce : dernière phrase pour tout le monde	
01:01:30	Théo fait remarquer que la classe est agitée….	
	Dernier post de Milan	
01:03:33	**Fin débat AREN**	
	Réinstallation aux tables	
01:03:55	**Clôture séance**	
	Je resitue où on en est dans les séances sur l'année	Puis leur demande s'il y a des sujets qu'ils voudraient aborder lors des débats

	Milan propose de débattre sur le foot	Il y aurait trop de coupes différentes avec la nouvelle ligue envisagée d'être créée, cela aurait un impact sur la qualité des matchs
	Théo propose de débattre sur les gilets jaunes et Macron	Il y a trop de violence lors des manifestations
	Eliott voudrait parler sur les films	Il n'arrive pas à nous transmettre sa pensée.
01:09:00	Je les remercie pour cette séance	Ils s'applaudissent. Agathe ajoute que c'est extrêmement difficile pour les jeunes juste avant les vacances de Noël et qu'au retour en janvier il sera sûrement plus agréable de travailler, dans une meilleure atmosphère de classe.
01:09:59	**Fin séance**	
	Discussion sur Noël, la nouvelle année, les anniversaires à fêter à la rentrée	

8.4. Remarque

Il existe une compétition intéressante entre Léo et Milan, ils s'entraident, Milan sait que Léo a un très bon niveau scolaire et au lieu de se décourager cela le motive à faire mieux et avec.

9. Séance 9 « prépa 5 » du 12-02-2019

9.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 9 « prépa 5 » (12-02-2019) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:05:54	5min 54s	**Installation**	
00:05:54	00:11:10	5min 16s	**Explications séance**	Discussion préliminaire avec Milan et Eliott au début puis avec Abel, Théo et Léo également.
00:11:10	00:18:04	6min 54s	Arrivée Abel, Théo, Léo	
00:18:04	00:24:05	6min 1s	**Transition dossier ARTE**	
00:24:05	00:24:47	42s	**Installation Dossier ARTE**	
00:24:47	00:26:06	1min 19s	**Dossier ARTE 1er essai**	Des problèmes de réseau internet font buguer la vidéo et distraient les jeunes + réactions à chaque fois que le nom Macron est prononcé.
00:26:06	00:28:29	2min 23s	Agathe demande l'arrêt du visionnage	Agathe explique aux jeunes que bien qu'il y ait des bugs dans l'image, on ne peut pas à la fois écouter attentivement et être distraits, donc soit on se concentre soit on arrête le travail et on sort les mandalas. Puis elle explique à quel point elle trouve que le travail que l'on fait ensemble sert à chacun notamment à Eliott et Théo qui font preuve de grandes évolutions remarquables en classe.
00:28:29	00:30:30	2min 1s	**Dossier ARTE 2ème essai**	
00:30:30	00:37:42	7min 12s	**Co-construction texte**	
00:37:42	00:38:43	1min 1s	**Transition Vidéo complémentaire**	
00:38:43	00:38:59	16s	Départ Milan	Discussion qui émane, témoignages et anecdotes des jeunes.
00:38:59	00:42:39	3min 40s	**Transition Vidéo complémentaire**	

00:42:19	00:42:39	20s	**Vidéo complémentaire 1er essai**	
00:42:39	00:44:28	1min 49s	Arrivée Léni	
00:44:28	00:50:07	5min 39s	**Vidéo complémentaire 2ème essai**	Difficile de se concentrer, l'arrivée de Léni joue, ainsi que les nombreux bugs de YouTube mais surtout : cela fait 3/4 d'heure qu'ils sont assis, qu'ils essaient de se concentrer, c'est beaucoup.
00:50:07	00:56:19	6min 12s	**Co-construction texte**	
00:56:19	01:02:02	5min 43s	**Clôture de séance**	Reprise d'Agathe sur la difficulté de ce sujet éminemment affectif pour certains.
01:02:02	01:07:35	5min 33s	**Fin de séance**	

9.2. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 9 « prépa 5 » (12-02-2019) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
	Explications séance	
00:06:00	Discussion avec Eliott et Milan	Eliott et Milan propose d'eux-mêmes des anecdotes sur le sujet des gilets jaunes avant même que l'on ait visionné la vidéo. « Moi, ce que je sais c'est que… »
00:07:50	Je leur demande s'ils savent pourquoi le mouvement existe	Milan explique que le mouvement est lancé par l'augmentation du prix du carburant, puis Macron est revenu sur les prix, puis le mouvement perdure au regard des retraites puis le slogan des gilets jaunes c'est : « on veut vivre, pas survivre », tout est mélangé, l'enchaînement des éléments n'est pas très logique, les pensées s'entremêlent.
00:09:15	Je leur demande ce que signifie pour eux « on veut vivre et pas survivre »	Eliott tente de répondre mais n'y arrive pas, Milan prend la parole direct, Agathe relance Eliott et l'encourage, je reformule ce que Milan a dit, Agathe relance Eliott, sans succès… une fois bloqué, Eliott ne peut plus revenir. Il demande si l'on peut visionner la vidéo puis pose sa tête dans ses bras sur la table. Milan reprend la parole.
00:11:10	Arrivée Théo, Abel et Léo ensemble	Je leur explique ce qu'il s'est passé jusque-là pendant la séance, ce que nous nous sommes dit, je demande à Milan et Eliott de me corriger si je me trompe. Je leur demande s'ils veulent ajouter des informations. Théo lève la main pour parler du référendum. Capucine à côté de la plaque, ne saisit pas l'opportunité donnée par Théo, j'imagine les slogans sur les banderoles et passe à côté

		de l'opportunité pour donner des explications sur le RIC (référendum d'initiative citoyenne)…
00:16:20	Eliott demande s'il peut parler, et explique justement que les gens demandent la mise en place d'un référendum citoyen	Milan fait remarquer que c'est pour la démocratie mais qu'en France ont est censés déjà être en démocratie… J'en profite pour établir le lien.
00:18:04	**Transition dossier ARTE**	
		On va regarder un dossier sur le mouvement des gilets jaunes au niveau européen. Discussion sur les prochaines élections européennes, Capucine semble déstabilisée, pas très à l'aise pour répondre aux questions.
00:24:47	**Dossier ARTE : 1er visionnage**	
		Connection internet mauvaise, de nombreux bugs, les jeunes font des remarques, ce n'est pas du tout optimal pour se concentrer. Agathe me demande de mettre pause, elle tente de remobiliser, elle prend Eliott et Théo en exemple, elle fait remarquer que pour Milan c'est toujours bien, elle encourage Léo et Théo. Moment intéressant de remobilisation individualisée en quelques secondes.
00:30:30	**Co-construction texte support**	
		Se mobiliser semble difficile. Eliott se lance. Agathe demande à Abel de s'exprimer, il répond « personne n'aime Macron ». Eliott fait remarquer qu'il disait des mots chelous, des mots d'adultes. En effet, le sujet était plus compliqué que d'habitude. Plusieurs anecdotes sont racontées, notamment par Eliott puis Théo qui se balance beaucoup, au rythme de ses paroles.
00:37:42	**Transition vidéo complémentaire**	
00:42:19	**Vidéo complémentaire**	
		Arrivée de Léni au bout de 20 secondes, pause, on redémarre. Semble très dur de se concentrer, les regards se tournent souvent vers Léni. (Moment intéressant à re-visionner sur les attitudes/comportements entre mécanismes de concentration et recherche de rigolades entre ados, normal!) Encore des bugs de réseau…
00:50:07	**Co-construction texte support**	
		Ils rentrent dans leurs pulls au fur et à mesure…
00:56:19	**Clôture de séance**	

		Dernières prises de paroles. Agathe clôture en sécurisant, elle rappelle l'intérêt de travailler sur ce sujet car c'était une demande de leur part, que c'est un sujet affectif auquel chacun a des liens personnels, ce n'est pas facile, c'est une préparation pour se forger un avis » c'est très difficile mais c'est très utile », elle leur rappelle que si ça met trop en difficulté on peut le dire, on peut s'extraire.
01:02:02	**Fin de séance**	
		Je reformule à peu près la même chose, je félicite leurs efforts de concentration. J'ajoute des informations annexes pour ouvrir… On se frotte les yeux, on met sa tête dans ses mains, on gigote, on baille, on marmonne, c'est très long, je pense que j'aborde ce moment comme un retour au calme après une activité, ce n'est pas grave si ce n'est plus écouté, ça a plus une fonction de berceuse contenante qu'autre chose, et ils restent calmes jusqu'au bout. Dès que je me lève, c'est fini… (je vais féliciter particulièrement Eliott qui a fait beaucoup d'effort. Ils viennent tous s'adresser à la caméra…

10. Séance 10 « débat 5 » du 14-02-2019

10.1. Éléments de contexte

J'arrive à 9h05 pour installer le matériel et démarrer la séance après la récréation à 10h, Larry (éduc partageant le mi-temps avec Pedro sur la classe) est absent. Sont présents Milan, Léo, Abel, Eliott, Ben (nouveau, première rencontre pour moi) et Yann (qui est rarement en classe, la plupart du temps en inclusion).

À mon arrivée, Agathe est en train d'expliquer aux jeunes qu'elle est très en colère car de l'argent lui a été volé dans la classe entre lundi et mardi et que si l'argent ne refait pas surface elle est en droit de porter plainte. L'ambiance est tendue, tout le monde semble savoir qui a volé, personne ne se dénonce, la journée débute lourdement. Agathe avait demandé au chef de service de L'ITEP de pouvoir être présent ce matin afin de ne pas être seule pour gérer la situation et recadrer de manière plus globale et non seulement interne à la classe, mais il lui a dit qu'il ne pourrait venir que la semaine suivante… J'apprendrais également qu'un membre de la famille très proche d'Agathe subit une lourde opération chirurgicale aujourd'hui, à l'autre bout de la France. Agathe ne peut être tout à fait disponible et passera de nombreux moments sur son téléphone durant la séance.

Enfin Célia (éducatrice de L'ITEP) amènera Théo en classe vers 10h30 donc en plein milieu de séance. Celui-ci fera d'ailleurs preuve d'une faculté d'adaptation extra-ordinaire, se mettant au travail directement, participant sans poser de problèmes et disant à la fin « c'était facile ». Théo montre des changements exceptionnels en ce moment dans sa mobilisation psychique et cognitive, sa participation aux activités de classe et son envie d'apprendre et de bien faire. Agathe me confie que la psychologue de l'ITEP a posé un diagnostic de déficience intellectuelle pour Théo il y a peu, qu'elle tente de contester en réunion institutionnelle. Agathe ne pense pas qu'il y ait de déficience mais une grande inhibition de la pensée qui semble moins envahissante en ce moment. Le diagnostic pourrait avoir un impact non-négligeable sur le parcours scolaire et institutionnel de Théo et donc sur son futur.

Milan, lui, semble être dans une période de révolte adolescente assez typique mais qui peut prendre des dimensions très problématiques et de manière imprévisible et pulsionnelle. Il montre et exprime une confrontation permanente face aux adultes et face à ses pairs, des commentaires très dépréciatifs, un langage très vulgaire, qui sont amplifiés par le peu de contenance psychique et comportementale dont il arrive à faire preuve et la perte de structure dans son expression orale. J'entends par là que Milan peut s'exprimer extrêmement bien par moment, je pense d'ailleurs qu'il a de très très bonnes compétences intellectuelles ainsi qu'une très bonne mémoire et une compréhension rapide des savoirs et des consignes. Cependant, très souvent, lorsqu'il se lance dans la parole, il perd le fil très rapidement, et juxtapose des idées qui parfois ne sont pas évidentes à relier, il perd ses mots et parfois ses phrases en deviennent dénuées de sens. Les idées semblent faire sens dans sa tête mais semblent se déliter au cours de

« l'oralisation ». Au cours de moments où les affects et les émotions sont ingérables cela peut alors se transformer en « degueuli » d'insulte, de vulgarité, de provocations, notamment envers celui qui lui semble plus faible, en l'occurrence aujourd'hui, Ben, 11 ans, nouvellement arrivée au sein de la classe externalisée.

Enfin, Léo, de son côté, semble avoir dépassé la phase timide d'adaptation à la classe et se trouver petit à petit une place au sein du groupe et du collège, cela se traduit notamment par sa participation aux « bêtises » voire à prendre des initiatives pour en faire…

10.2. Premières observations sur la séance 10 « débat 5 »

Séance assez lourde à gérer au vu des éléments de contexte précédemment exposés. De plus, je pense que la thématique de débat n'était pas assez préparée. Je leur avais demandé avant Noël s'il y avait des sujets qui leur tenaient à cœur afin d'en faire des sujets de débat que nous pourrions utiliser lors de nos séances. Deux propositions avaient été faite : la nouvelle ligue de football qui semble créer de la concurrence non justifiée et enfoncer toujours plus ce sport dans des enjeux avant tout financiers, et le mouvement social des gilets jaunes, notamment au regard des violences engendrées.

Mardi, en séance de préparation, j'ai tout juste commencé à réaliser que ce sujet bouillant se constituait d'enjeux bien plus profonds que ce pourquoi je m'étais préparée. Je n'avais pas mesuré que c'était la question de la violence qui animait, qui les intriguait et bien sûr qui remuait en eux des souvenirs, des émotions, des situations affectives chargées. Je pense que j'ai essayé de me persuader que l'on pourrait « contourner » un peu cette problématique en se concentrant sur les motivations des manifestants, en apportant des éléments d'éclairage sur le fond des revendications, en amenant une réflexion sur les perspectives politiques en jeu au niveaux national, européen et international. Mais le contournement a été un mécanisme de défense bien mal mesuré et qui n'a absolument pas leurré les jeunes. Par conséquent, entre mon manque de préparation, mon déni de leurs attentes et les affects en jeu pour chacun au regard du thème abordé, sans oublier les conditions de la journée loin d'être sereines, ce fut un cocktail explosif.

10.3. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 10 « débat 5 » (14-02-2019) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:01:46	1min 46s	**Installation**	
00:01:46	00:07:26	5min 40s	**Présentation séance**	Remobilisation sur le sujet des gilets jaunes, explications sur la plateforme notamment pour Ben qui vient d'arriver, c'est son premier débat, cela permet de fédérer Milan, Abel et Léo.
00:07:26	00:09:52	2min 26s	**Répartition binômes**	Milan ne veut pas être tuteur de Ben. Il lui dit « je fais mon truc de mon côté » tu fais ton truc de ton côté »
00:09:52	00:12:49	2min 57s	**Connexion AREN**	
00:12:49	00:20:48	7min 59s	**Lecture texte support**	Il est très difficile de se mobiliser. Milan est le seul à faire un gros effort de lecture, se reprend, articule les mots complexes, etc…
00:20:48	00:21:27	39s	**Transition**	
00:21:27	01:04:45	43min 18s	**Débat AREN**	
01:04:45	01:05:54	1min 9s	**Clôture du débat**	
01:05:54	01:16:27	10min 33s	**Clôture de séance**	

10.4. Grille d'observation des instants plus détaillée

Séance 10 « débat 5 » (14-02-2019) : Instants particuliers de la séance		
Timing	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
	Lecture texte support	
00:13:50	Agathe demande à Eliott de lire	Léo juste avant a lu très fort, Agathe dit : « à Eliott, mais parfaitement », il lui répond « il n'y a pas de Eliott parfaitement, y'a juste du Eliott le "Thug Life" qui fout le bordel » …

00:30:15	**Débat**	Finalement Milan prend son rôle de tuteur à cœur, peut-être même un peu trop (autoritaire et prend toute la place) …
00:35:00		Début des insultes sur la plateforme …
00:38:04	Arrivée de Théo avec Célia	Agathe les prend à part dans l'atelier pour discuter.
		Eliott s'est extrait du débat depuis plusieurs minutes, il est aux toilettes et fait des bruits, il revient à 00:41:14, va voir Abel et Léo, vient faire des doigts d'honneur à la caméra, se balade…
		Milan est très injurieux.
00:44:30	6 jeunes + 3 adultes	La configuration change à ce moment de la séance : Abel s'extraie et Léo est entouré d'Agathe, Milan et Ben sont entourés de Célia mais Milan doit partir en inclusion, Théo se met au travail directement bien que je ne reste pas à ses côtés, Eliott ère.
00:48:44		Milan tente de bloquer l'objectif d'une des caméras avant de partir de la classe, je le vois, je luis dis que c'est embêtant, je vais faire autre chose, il pose la boîte de mouchoirs devant l'objectif, je ne m'en rendrais compte qu'en fin de séance…
00:55:00	Fin pour Abel et Léo.	Agathe « lève la séance pour les deux ».
		Je reste avec Théo, Ben réfléchit à voix haute, il s'autorise à penser…
00:57:45	Ben demande mon approbation	« C'est bon là Mme…euh…Capucine » ?
01:00:00	Départ de Eliott en inclusion	J'aide Ben, Agathe aide Théo, ils ne sont plus que deux à encore être mobilisés dans l'activité. L'ambiance est très studieuse… Abel et Léo restent calmes.
01:04:50	Théo me prévient qu'il a écrit une autre phrase	

11. Séance 11 « prépa 6 » du 09-04-2019

11.1. Éléments de contexte

Agathe est en arrêt maladie prolongé, pratiquement depuis la rentrée scolaire des vacances d'hiver, soit près de 5 semaines. Pedro est en classe les lundis et mardis, Larry prend le relai les jeudi et vendredi, cependant Pedro a été absent toute la semaine dernière pour arrêt maladie également. Aline, enseignante remplaçante, a l'habitude de travailler au sein de l'ITEP avec certains des jeunes accueillis, soit en très petit groupe soit en temps individuel afin de travailler certains savoirs scolaires.
Nous avons repoussé plusieurs fois les séances. J'ai eu de gros doutes quant au maintien ou non des séances en l'absence d'Agathe. Nous nous sommes vues vendredi soir et rien n'est sûr quant à son retour après les vacances scolaires de Pâques. Je me suis alors dit que si l'option d'un non-retour se présentait, il était plus judicieux au contraire de réamorcer le travail avec Aline, susceptible de prendre la relève jusqu'à la fin de l'année.

Je me suis rendue au collège lundi midi afin de discuter du projet et de lui détailler ce que nous faisions d'habitude. Elle n'a pas de questions particulières et j'ai l'impression de lui imposer un projet qu'elle n'a pas choisi plutôt que de travailler ensemble autour du projet scolaire des jeunes. Elle semble se trouver (ou se perdre) dans une situation très difficile. Elle connaît l'enseignement en ITEP et les comportements récurrents des jeunes mais elle me dit se sentir dépourvue car au sein du collège ils sont isolés, ils sont seuls finalement, reclus d'un côté, à l'autre bout de la cour de récréation. Si la situation déborde au sein de la classe, elle ne peut compter sur personne autour pour l'aider. Elle me dit : « j'ai jamais fait de plaquage, car à l'ITEP il y a toujours du relai » … De mon expérience, le plaquage (au sol) est une pratique parfois banalisée en ITEP (et en institution en général), considéré comme une forme de « contention », lorsque les comportements dégénèrent. C'est un moyen pour stopper l'escalade de la violence et de contenir physiquement ce qui n'est pas contenu psychiquement. Peut-être parfois cela permet-il de « limiter la casse » et d'éviter de passer d'une situation de risque à une situation de danger pour le ou les jeunes concerné(s) et l'entourage. C'est aussi un règlement de comportement par le comportement, du physique par le physique, de la force par la force, parfois de la violence par la violence ? Est-il réellement possible de contenir physiquement ce qui n'est pas ou peu contenu psychiquement ? Je ne sais pas. Je me suis déjà retrouvée dans la place du « conteneur » et je ne peux me résoudre à y trouver du sens. Aline me confie cela sans que je lui pose la question comme si elle parlait d'un outil technique approprié, mais elle semble effrayée à l'idée de pouvoir l'incarner. Je pense que cela traduit sûrement l'ambivalence dans laquelle elle peut se trouver face à cette classe plus « explosive » que jamais…

11.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 11 « prépa 6 » (09-04-2019) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:03:44	3min 44s	**Installation**	
00:03:44	00:06:05	2min 21s	**Présentation séance « prépa 6 »**	
	04:21		Entrée enseignante classe relais	Vient chercher du matériel
	06:29		Entrée Pedro	Qui était au téléphone avec l'ITEP pour savoir quels jeunes seront présents ou pas ce matin
00:06:05	00:07:55	1min 50s	**Installation Journal**	
00:07:55	00:13:56	6min 1s	**Visionnage Journal Junior ARTE**	Milan, Eliott et Ben semblent plutôt attentifs. Eliott a quelques interactions avec la caméra, comme depuis le début de la séance.
00:13:56	00:14:37	41s	**Installation groupe de parole**	
00:14:37	00:24:57	10min 20s	**Groupe de parole**	Eliott se porte volontaire pour prendre la parole directement, ce qui est assez rare. Mais ce n'est pas évident de retrouver les informations dans sa tête. Milan prend le relais, il a bien écouté le sujet et notamment il a retenu la nuance entre les avantages et les inconvénients du voyage en voiture électrique. Se mobilisent-ils sur ce sujet parce qu'il était plus attrayant ? Parce que je ne leur ai pas demandé de se concentrer sur un sujet en particulier ? Ou parce qu'ils s'attendent toujours à un sujet plus ou moins relié aux questions de climat et de pollution ?
	17:11		Arrivée Léo et Théo	
				Milan est particulièrement engagé ce jour-là, il a très bien retenu les informations du Journal.
				Ben fait des efforts pour essayer d'écouter, de retenir, et de répondre aux questions. Théo semble "absent". Léo ne peut pas se mobiliser. Milan est impressionnant.
00:24:57	00:27:30	2min 33s	**2ème visionnage Journal Junior ARTE**	

00:27:30	00:44:54	17min 24s	**Groupe de parole**	
	31:39		Baisse d'attention de tous.	
	32:45		Léo récupère l'attention des autres	« Moi j'adore les vaccins, depuis que je suis tout petit ».
00:44:54	00:48:55	4min 1s	**Clôture de séance**	
	45:40		Résumé de ce que j'ai écrit	Théo se fait reprendre par Pedro…

12. Séance 12 « débat 6 » du 11-04-2019

12.1. Premières observations sur la séance 12 « débat 6 »

Arrivée en avance pour installer les ordinateurs et avoir le temps de récréation pour discuter avec Aline, je lui remontre les trois étapes importantes pour se connecter au bon débat sur la plateforme afin qu'elle puisse guider les jeunes si besoin. Je lui dis que d'habitude ils rentrent d'abord en classe et s'assoient à leurs tables respectives pour « remettre les cadrans en place » (Agathe) et prendre sa posture d'élève, ce qui lui semble également mieux. Puis nous nous installons sur les ordinateurs, je leur rappelle comment se connecter au débat et nous lisons le texte tous ensemble : Agathe désigne qui lit à quel moment. Je demande à Aline si cela lui convient ou si elle veut faire autrement, elle me répond que c'est très bien pour elle. La sonnerie retentit, elle va chercher les jeunes.
Arrivée en classe non cadrée, non contenante, qui entraîne un vagabondage entre la salle de classe, la salle d'atelier et les toilettes. Larry et Milan entrent quelques secondes plus tard parce qu'ils sont en train de régler un conflit à l'extérieur, qui fait irruption à l'intérieur de la classe. L'ambiance n'est pas seulement électrique aujourd'hui, nous ne sommes pas tous « sur le fil » comme souvent, c'est déjà brûlant, les câbles n'ont pas tenu, j'ai l'impression que tout ce qu'il reste à faire est de limiter les départs de flammes. Il s'écoule 23 minutes entre l'entrée en classe et le début du débat, Abel abandonnera au bout d'1/4 d'heure puis nous tenterons tant bien que mal de terminer le débat au bout de 20-25mn (c'est moins de temps de travail que lors du tout premier débat de l'année dernière). Au cours du débat : beaucoup de bruit, peu de respect des règles, des insultes dans plusieurs sens, des allées et venues des jeunes dans la salle, des échanges presque « musclés » entre certains jeunes et Larry, bref, on essaye de limiter les risques, que ça ne dérape pas trop loin mais les conditions ne permettent pas de travailler. Léo défie l'enseignante et la provoque, Milan pousse Larry qui a posé ses mains sur ses épaules pour le faire se lever, Abel va se réfugier aux toilettes et ne reviendra pas.

Les problèmes majeurs que j'y vois : la situation proposée n'est ni pédagogique ni sécurisante, les jeunes sont en souffrance et ce que nous tentons de mettre en place à ce moment-là ne permet pas d'apaiser, d'étayer, de contenir. Il est alors possible que cela agisse même à l'inverse et renforce les sentiments d'insécurités, les délitements de pensée et les comportements agressifs ou violents. Je leur demande d'être là où ils ne peuvent être, ce qui est d'ores et déjà douloureux quand on ne leur demande pas spécifiquement, la demande peut alors enfoncer davantage.
Du côté des adultes, pour schématiser un peu simplement : Larry est dans une posture caricaturale d'éduc en structure, la relation avec les jeunes repose sur des rapports de force, de vie quotidienne et d'enjeux propres à l'ITEP et non au collège. Nous sommes à l'ITEP (symboliquement) et non au collège.
Aline se repose sur moi pour annoncer les règles et les consignes, pour recadrer les jeunes, et même pour la guider dans quoi faire et comment. Je suis assez déstabilisée, mon seul objectif à ce moment-là devient alors de ne pas le montrer, de rester calme, d'aller jusqu'au bout, quitte à ce que la séance soit plus courte que d'habitude, quitte à ce que certains sortent de la classe

et ne reviennent pas, quitte à ce qu'il n'y ait aucune intervention valable sur la plateforme, il faut poursuivre la séance même s'ils ne travaillent pas pour ne pas faire rupture, pour ne pas montrer qu'il suffit de pas grand-chose pour que la séance s'arrête et que je parte. Donc à ce moment-là : quoi qu'il arrive, on étaye, on ne se laisse pas emporter ni par les provocations des élèves ni par les réponses/comportements troublants des adultes.

Cela donne du bricolage. La question de l'argumentation sera sûrement tout à fait absente de la séance mais finalement mon seul objectif était de mener la séance jusqu'au bout afin de pouvoir revenir.

J'avais le projet de mener des entretiens la semaine prochaine, je réfléchis. Je vais attendre ce weekend pour visionner les vidéos. Et je vais créer deux scénarios possibles pour les mois de mai et juin en fonction du retour d'Agathe ou non. Si Aline restait, je pense qu'il faudrait trouver des moyens pour qu'elle puisse s'investir dans le projet sans que cela lui soit complètement imposé (sinon ça ne fonctionnera pas) et qu'elle y trouve du sens. Je reprendrai de toute façon un moment avec elle pour lui exposer plus clairement les avancées entre l'année dernière et maintenant, lui montrer les évolutions des jeunes et peut être des extraits de séances et de leurs productions (je lui ai fait écouter des extraits d'entretiens lundi). Peut-être pourrait-il être également intéressant qu'elle vous rencontre, l'un, l'autre ou tous les deux pour comprendre également mieux le contexte de recherche dans lequel s'inscrit le projet. Si vous en avez le temps et l'envie. Si cela vous paraît approprié (je m'adresse ici à mes directeurs de thèse).

12.2. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 12 « débat 6 » (11-04-2019) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:06:33	6min 33s	**Installation**	
00:06:33	00:08:28	1min 55s	**Présentation séance**	
00:08:28	00:16:05	7min 37s	**Installation AREN**	
	00:14:40			Milan dit "nique ta mère » à la caméra
00:16:05	00:20:53	4min 48s	**Lecture texte**	
00:20:53	00:47:38	26min 45s	**Débat sur AREN**	
00:47:38	00:49:42	2min 4s	**Fin du débat**	
00:49:42	00:52:50	3min 8s	**Clôture séance**	

13. Séance 13 « prépa 7 » du 16-05-2019

13.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 13 « prépa 7 » (16-05-2019) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:04:24	4min 24s	**Installation**	
00:04:24	00:06:12	1min 48s	**Présentation séance**	
00:06:12	00:08:46	2min 34s	**Transition JAJ**	
00:08:46	00:14:36	5min 50s	**Visionnage JAJ**	Concentration pas facile, de nombreuses remarques pendant le visionnage.
				« Que se passe-t-il quand nous tombons amoureux ? » ; Abel : « oh, rien à foutre » ; Milan : « attends, c'est le sujet de la semaine..."
00:14:36	00:15:48	1min 12s	**Transition groupe de parole**	
00:15:48	00:25:16	9min 28s	**Groupe de parole**	
00:25:16	00:27:44	2min 28s	**2ème visionnage sujet**	
00:27:44	00:34:35	6min 51s	**Groupe de parole**	
	00:29:00			Milan se mobilise enfin ! … Parfait résumé du sujet mais un peu tard dans la séance…
00:34:35	00:36:39	2min 4s	**Clôture de séance**	Rien de prévu après, gamins en vrac, adultes à bout, hors-classe…

14. Séance 14 « débat 7 » du 21-05-2019

Seulement quatre jeunes aujourd'hui : Léni, Eliott, Milan et Théo pour trois adultes : Pedro, Aline et moi.

14.1. Grille d'observation des phases de la séance après visionnage de la vidéo

Le montage de la vidéo est fait, j'ai créé des chapitres pour que l'on puisse s'y orienter facilement et re-visionner les phases qui nous intéressent plus particulièrement.

Séance 14 « débat 7 » (21-05-2019) : Phases de la séance				
Timing		**Durée**	**Description**	**Compléments d'information, Questionnements, Suggestions, Observations**
00:00:00	00:04:01	4min 1s	**Installation**	
00:04:01	00:10:30	6min 29s	**Présentation séance**	
	00:05:44			Discussion sur l'esprit critique pour amorcer le débat d'aujourd'hui sur ce que c'est de s'informer et comment bien s'informer.
00:10:30	00:16:38	6min 8s	**Visionnage Dossier ARTE**	Qu'est-ce qu'une information ?
	00:13:17			Pedro emmène Léni pour parler dans la pièce d'à côté alors que nous sommes en train de regarder le sujet, je lui demande de pouvoir différer.
00:16:38	00:23:30	6min 52s	**Transition vers débat sur AREN**	Jamais vécu une transition aussi apaisée en classe exter, tout se déroule dans le calme, chacun est attentif, l'ambiance studieuse est impressionnante.
	00:17:35		Arrivée Théo	
00:23:30	00:52:15	28min 45s	**Débat AREN**	
	00:25:00			Léni demande à Eliott d'avoir une attitude d'élève
	00:26:00			Moment exceptionnel à visionner : Théo regarde le sujet avec des écouteurs pour rattraper, Léni lit le texte dans sa tête, Milan s'est déjà mis à écrire, Eliott accompagné d'Aline essaie de se mobiliser, je fais le tour au fur et à mesure pour étayer et guider.
	00:27:30			Milan perd patience car le site bug mais je viens vite et il gère sa frustration sans trop de complications, Théo s'est mis au

				travail directement, Léni semble être dans cette phase qui apparaît contemplative vue de l'extérieur mais qui semble lui permettre de se concentrer voire de formuler dans sa tête les propos qu'il pourra écrire ensuite.
	00:30:00			Aline auprès de Théo, Capucine auprès de Léni après avoir aidé Milan, Pedro s'installe auprès de Eliott. La mobilisation des adultes est à l'image et à la hauteur me semble-t-il de la mobilisation des jeunes, et vice versa.
	00:36:00			Léni fait remarquer à Milan qu'il a fait des fautes. Ce n'est pas trop mal pris, il y a de la compétition dans l'air et des envies de bien faire. Léni est en inclusion complète depuis 2 à 3 mois, Milan pourra suivre la même voie l'année prochaine s'il « fait ses preuves » …
	00:41:20			Pedro utilise le chantage sur le « guignolage » de Milan qui « ne le fait pas en classe ordinaire » … (pourquoi tu le fais là alors que tu ne le fais pas en inclusion)
	00:45:50			Premiers signes de déconcentration de Théo.
	00:46:40			Ça y est, ça remue un peu partout mais dans un certain calme. Il s'est écoulé 3/4 d'heure exceptionnels.
	00:47:08			Grimace de Pedro à la caméra ! …
	00:51:20			Je demande à Léni de rédiger une dernière phrase et si possible sur la dernière phrase du texte.
00:52:15	00:55:00	2min 45s	**Clôture du débat**	Eliott a terminé, dernières phrases pour les autres.
	00:54:00			Milan et Léni sont attendus en inclusion, Eliott se montre à la caméra, la séance se clôture d'elle-même, sans vague, en douceur.
00:55:00	01:00:03	5min 3s	**Clôture de séance**	

II – Deuxième année de thèse 2019-2020

1. Observations débat 1 « Mangeurs d'insectes » du 21 novembre 2019

Binômes : Théo & Ben _ Abel & Léo _ Eliott
Adultes : Charline, Sam, Jean et Capucine.

Les jeunes ont travaillé sur le texte en amont avec Charline, l'enseignante spécialisée avec qui les jeunes travaillent à l'ITEP. Je ne sais pas si Ben, qui est encore dans la classe externalisée cette année a déjà lu le texte ou non, avec Guy, enseignant de la classe exter maintenant. Ce fut une très belle heure de travail, dans des conditions matérielles et humaines très, très confortables et par conséquent très favorables.

2. Observations débat 2 « Musculation » du 12 décembre 2019

Binômes : Théo _ Ben _ Abel
Adultes : Charline, Jean et Capucine.

Ils n'étaient que trois…. Le contexte pré-vacances se faisait ressentir, d'autant plus Noël, période affective très chargée… Théo et Ben se sont amplement mobilisés, Abel a eu beaucoup plus de difficultés. Ils ont fait ce qu'ils pouvaient, on est restés très souples, on a fini par travailler chacun avec un jeune, les besoins de sécurisation des ados étant primordiaux. Dans l'ensemble, la séance s'est bien déroulée.
On a discuté tous ensemble en fin de séance du thème du débat. À la rentrée, Charline travaille avec eux sur les notions micro et macro comme sujet transdisciplinaire en explorant à la fois émotions, affects et représentations de qui je suis, ici et maintenant, en essayant d'élargir au fur et à mesure en construisant des points de repères spatio-temporels vers l'ITEP, l'école, Montpellier, la région, la France, etc… j'ai proposé qu'on place alors le sujet sur la conquête de Mars en janvier.
Nous échangerons toutes les deux sur les thématiques travaillées avec les jeunes de janvier à juin pour tenter d'être au plus proche de celles-ci, quitte à construire de nouveaux textes de débat plus adéquats si besoin.

3. Observations débat 3 « Conquête de Mars » du 16 janvier 2020

Binômes : Théo _ Ben _ Eliott_ Léo
Adultes : Charline, Sam, Jean, Gwen (collègue chercheuse) et Capucine.

La séance s'est globalement très bien déroulée. Quelques points à noter :
- Charline n'y arrive pas avec Théo et Ben et impose donc que Ben soit seul, conséquence : il n'y a plus aucun binôme d'enfants mais un adulte avec chacun des jeunes.
- Charline perd patience (?) et propose d'écrire à la place de Théo. Il faut que j'en rediscute avec elle.
- Léo est très investi alors qu'il semblerait que ce n'était pas gagné le matin-même, les éduc ont eu de la peine à le convaincre de venir.
- Eliott se mobilise tout du long. L'évolution est remarquable au cours des deux années qui se sont écoulées, Eliott a beaucoup grandi, il y a eu un grand changement au retour de cet été (puberté) et une posture beaucoup plus mature.
- Théo se mobilise, comme toujours, il faut que je veille à ce que Charline ne prenne pas trop le pas sur ses productions et son élaboration.
- Ben est en grande difficulté mais il essaye et ne se braque pas. Il est très difficile pour lui de comprendre le texte, de donner un sens à la lecture des mots, le sens semble s'échapper en permanence, il arrive parfois à en attraper un bout mais cela lui demande beaucoup d'effort.

C'était un réel renfort que Gwen (ma collègue doctorante) participe à la séance. Cela permet de débriefer en en sortant de manière constructive, avec un regard extérieur qui permet de se distancier. Nous avons notamment pu identifier un nouvel aspect à prendre en compte que je n'avais pas analysé jusque-là, à savoir les compétences informatiques des jeunes et leur propre rapport à la machine. Nous supposons jusque-là que l'interface numérique puisse servir de tiers entre pairs et entre jeunes et adultes en allégeant le poids affectif des relations pédagogiques. Nous supposons également que l'ordinateur allège la charge affective liée à la mise au travail et notamment au rapport à l'écriture, pour chacun dans le rapport à soi et à ses propres productions. En observant Léo ce matin, nous avons pu identifier que les jeunes n'ont pas les mêmes compétences informatiques, les mêmes facilités à se déplacer et s'approprier l'outil. L'interface comme média peut alors recouvrir une fonction facilitante ou entravante : Léo est très à l'aise avec l'ordinateur, il se connecte rapidement, se balade sur internet pour trouver des sources d'informations, passe d'une page à une autre sans souci, etc., cela joue potentiellement un rôle dans sa mobilisation. Eliott n'est pas très à l'aise avec l'utilisation du clavier et cela le bloque potentiellement dans ses interventions. (Cependant l'action d'écrire semble tout de même moins pénible que sur une feuille). Il ne manie pas l'ordi facilement, il ne se rappelle pas son identifiant et son mot de passe en début de chaque séance. Théo n'est pas très agile ni rapide mais il semblerait que l'outil lui donne confiance ou en tous cas ne le rebute pas face aux tâches à effectuer. Pour Ben, je me permets de supposer que, pour l'instant, (et il n'a que 12 ans et son arrivée à l'ITEP est récente), son rapport à l'ordinateur comme son rapport aux autres, aux mots, à lui-même sont très instantanés et s'échappent, lui échappent, il ne peut se laisser traverser, il semble très difficile d'éprouver, les choses filent, les autres aussi, et les mots

glissent souvent, faisant des sons mais peu de sens. Il faut être très contenant car il ne peut le faire tout seul, valoriser pour sécuriser le plus possible, avec très peu voire pas d'attente de compétences scolaires pour l'instant, l'objectif est qu'il puisse être là, en cet instant, exister un peu dans cet espace-temps, et avec le moins de souffrance possible.

4. Observations débat 4 « Controverses du foot » du 12 mars 2020

Binômes : Théo & Ben _ Abel & Léo _ Eliott
Adultes : Sam, Jean et Capucine.

La séance s'est très bien déroulée. J'ai trouvé les jeunes plutôt apaisés et au travail. Il semblerait qu'une routine se soit installée, cela semble repérant.
Il n'y avait que Sam et Jean aujourd'hui (éducateurs), Charline était absente, elle m'avait prévenue.
Théo et Ben semblent avoir réussi à travailler « ensemble », avec l'aide de Jean. Abel et Léo ont commencé ensemble mais très vite Léo a mis sa tête dans ses bras et n'a pu se remobiliser tout au long de la séance. C'est une semaine difficile d'après Sam.
J'ai travaillé avec Eliott, qui a besoin d'être très soutenu, plus le contexte est sécurisant plus il peut se mobiliser. On reformule ensemble, il fait une phrase à l'oral, je lui répète puis je lui dicte car celle-ci lui échappe instantanément, je lui épelle les mots car le fait de ne pas connaître l'orthographe (ou de ne pas être sûr) le bloque. Ainsi, à certains moments, il se lance tout seul, se mobilise de lui-même. Il est possible que cela soit toujours le seul moyen de travailler pour Eliott.
Jean confie (lorsque Eliott quitte la salle pour aller aux toilettes, mais devant Théo et Ben) que Eliott est dans une période « bébé », où chaque remarque est prise comme un reproche qui le vexe et semble toucher à la relation affective « pourquoi tu t'en prends toujours à moi ».

III - Synthèse de l’atmosphère des séances

A1	A1-Débat1	A1-Débat2	A1-Débat3	A1-Débat4	A1-Débat5	A1-Débat6	A1-Débat7
	2-10-2018	11-10-2018	29-11-2018	13-12-2018	14-02-2019	11-04-2019	21-05-2019
Élèv.	Abel Théo Eliott Léni Eli Milan …	Abel Théo Eliott Léni Eli Milan Léo	Abel Théo Eliott Léni … Milan Léo	Abel Théo Eliott …. … Milan Léo	Abel Théo Eliott …. … Milan Léo Ben	Abel …. Eliott …. … Milan Léo Ben	…. Théo Eliott Léni … Milan … …
Pro.	Agathe Pedro	Agathe Pedro	Agathe Vincent Clément	Agathe Hamed	Agathe Célia	Aline Larry	Aline Pedro
Atm.	Agathe m'a confié en fin de séance qu'ils s'étaient investis au maximum de leurs capacités sur ce moment. (p.15) [Installation] Retour de récréation assez calme (p.16) [Débat] Concentrati	[Installation] Intervention de Pedro car ambiance conflictuelle. Il revient sur des moqueries et des querelles entre jeunes. « Pour pouvoir travailler, il faut se sentir en sécurité ». Agathe ajoute qu'il y a des différences de niveaux par rapport au travail en classe et qu'il faut pouvoir prendre en compte les difficultés des autres que soi. Il y a également des différences d'âge.	Période très difficile au sein de la classe. Lorsque j'arrive pour installer, le chef de service de L'ITEP est présent, sur demande d'Agathe, afin d'expliquer aux jeunes qu'une décision institutionnelle avait été prise et que dorénavant Pedro ne serait là que les lundis et mardis et que Larry prendrait le relai les jeudis et vendredis. C'est un gros	Après une semaine off, le retour au collège est compliqué. C'est à prendre en compte sur la qualité de ces deux dernières séances (7 & 8). Eli ne reviendra plus en classe externalisée. Cela change la dynamique du groupe. Ce jour-ci, Léni est également absent. Suite à une incartade avec un jeune habitant la cité faisant face au collège, Léni est exclu de l'ITEP pour quelques jours. Il semblerait que le jeune en question l'est accusé d'avoir été violent avec sa petite copine, ex-copine d'Léni, ce qui s'est fini en bagarre.	À mon arrivée, Agathe est en train d'expliquer aux jeunes qu'elle est très en colère car de l'argent lui a été volé dans la classe entre lundi et mardi et que si l'argent ne refait pas surface elle est en droit de porter plainte. L'ambiance est tendue, tout le monde semble savoir qui a volé, personne ne se dénonce, la journée débute lourdement. Agathe avait demandé au chef de service de L'ITEP de pouvoir être présent ce matin afin de ne pas être seule pour gérer la situation et recadrer de manière plus globale et non seulement interne à la classe, mais il lui a dit qu'il ne pourrait venir que la semaine suivante… J'apprendrais également qu'un membre de la famille très proche d'Agathe subit une lourde opération chirurgicale aujourd'hui, à l'autre bout de la France. Agathe ne peut être tout à fait	Arrivée en avance pour installer les ordinateurs et avoir le temps de récréation pour discuter avec Aline, je lui remontre les trois étapes importantes pour se connecter au bon débat sur la plateforme afin qu'elle puisse guider les jeunes si besoin. Je lui dis que d'habitude ils rentrent d'abord en classe et s'assoient à leurs tables respectives pour « remettre les cadrans en place » (Agathe) et prendre sa posture d'élève, ce qui lui semble également mieux. Puis nous nous installons sur les ordinateurs, je leur rappelle comment se connecter au débat et nous lisons le texte tous ensemble : Agathe désigne qui lit à quel moment. Je demande à Aline si cela lui convient ou si elle veut faire autrement, elle me répond que c'est très bien pour elle. La sonnerie retentit, elle va chercher les jeunes. Arrivée en classe non cadrée, non contenante, qui entraîne un vagabondage	Seulement quatre jeunes aujourd'hui (…) pour trois adultes [Présentation séance]Discussion sur l'esprit critique pour amorcer le débat d'aujourd'hui sur ce que c'est de s'informer et comment bien s'informer. [Visionnage]Pedro emmène Léni pour parler dans la pièce d'à côté alors que nous sommes en train de regarder le sujet, je lui demande de pouvoir différer. [Transition]Jamais vécu une transition aussi apaisée en classe

	on assez difficile, niveau sonore assez élevé, beaucoup de discussions totalement en dehors du débat. Mais de sérieux moments d'attention et de mise en travail (p.16) [Transition] Plutôt calme. Ne semble pas trop difficile (p.16)	Ils parlent de « faire équipe » à plusieurs reprises. (p. 30) [Débat] 24 minutes de travail extraordinaire, de gros efforts de concentration, une ambiance sereine, un calme sonore impressionnant. Il me semble que les positions des adultes dans l'espace puissent jouer un rôle prépondérant. Nous ne sommes que deux à être debout, se déplaçant lentement comme pour ne pas impacter le « tissu » classe. Cela permet d'avoir un regard particulier, d'anticiper les petits instants qui pourraient ouvrir des brèches de sortie temporaire ou définitive de l'activité. Cela	changement. Et je ne sais pas de quelle manière cela a été expliqué. Ce qui est sûr c'est que le jeunes savent que c'était très compliqué pour Pedro ces derniers temps, qu'il y avait également des complications pour communiquer au sein de l'institution depuis la rentrée. Il est fort probable que les jeunes à un moment ou à un autre, consciemment ou inconsciemment, se sentent responsables du départ de Pedro. Eli ne restera que quelques minutes en classe avant d'être raccompagné à	Hamed, éducateur, remplace Larry qui est malade pour la journée. J'ai le temps de lui expliquer en quelques mots notre projet et le déroulé « habituel » des séances. Il dira à plusieurs reprises être fatigué et un peu ailleurs. Il est en binôme avec Eliott dont je me rendrais compte plus tard que les interventions sur la plateforme sont de bien moins grande qualité que d'habitude. Cela est-il lié ? A-t-il manqué d'étayage ? Abel se retirera assez rapidement du débat et restera tout le reste de la séance les bras croisés sur sa table. Vers la fin, il reviendra vers nous mais surtout pour distraire ses camarades en attirant l'attention, se baladant dans la classe, essayant d'extraire les autres de leur travail. Certaines interventions sur la plateforme me semblent décevantes en comparaison à d'autres débats. Milan	disponible et passera de nombreux moments sur son téléphone durant la séance.(p. 69) Séance assez lourde à gérer au vu des éléments de contexte précédemment exposés. De plus, je pense que la thématique de débat n'était pas assez préparée. Je leur avais demandé avant Noël s'il y avait des sujets qui leur tenaient à cœur afin d'en faire des sujets de débat que nous pourrions utiliser lors de nos séances. Deux propositions avaient été faite : la nouvelle ligue de football qui semble créer de la concurrence non justifiée et enfoncer toujours plus ce sport dans des enjeux avant tout financiers, et le mouvement social des gilets jaunes, notamment au regard des violences engendrées. Mardi, en séance de préparation, j'ai tout juste commencé à réaliser que ce sujet bouillant se constituait d'enjeux bien plus profonds que ce pourquoi je m'étais préparée. Je n'avais pas mesuré que c'était la question de la violence qui animait, qui les intriguait et bien sûr qui remuait en eux des souvenirs, des émotions, des situations affectives chargées. Je pense que j'ai essayé de me persuader que l'on pourrait « contourner » un peu cette problématique en se concentrant sur les motivations des manifestants, en apportant des éléments d'éclairage sur le fond des revendications, en	entre la salle de classe, la salle d'atelier et les toilettes. Larry et Milan entrent quelques secondes plus tard parce qu'ils sont en train de régler un conflit à l'extérieur, qui fait irruption à l'intérieur de la classe. L'ambiance n'est pas seulement électrique aujourd'hui, nous ne sommes pas tous « sur le fil » comme souvent, c'est déjà brûlant, les câbles n'ont pas tenu, j'ai l'impression que tout ce qu'il reste à faire est de limiter les départs de flammes. Il s'écoule 23 minutes entre l'entrée en classe et le début du débat, Abel abandonnera au bout d'1/4 d'heure puis nous tenterons tant bien que mal de terminer le débat au bout de 20-25mn (c'est moins de temps de travail que lors du tout premier débat de l'année dernière). Au cours du débat : beaucoup de bruit, peu de respect des règles, des insultes dans plusieurs sens, des allées et venues des jeunes dans la salle, des échanges presque « musclés » entre certains jeunes et Larry, bref, on essaye de limiter les risques, que ça ne dérape pas trop loin mais les conditions ne permettent pas de travailler. Léo défie l'enseignante et la provoque, Milan pousse Larry qui a posé ses mains sur ses épaules pour le faire se lever, Abel va se réfugier aux toilettes et ne reviendra pas. Les problèmes majeurs que j'y vois : la situation proposée n'est ni pédagogique ni sécurisante, les jeunes sont en souffrance et ce que nous tentons de mettre en place à ce moment-là ne permet pas d'apaiser, d'étayer, de	exter, tout se déroule dans le calme, chacun est attentif, l'ambiance studieuse est impressionnante. [Débat] Léni demande à Eliott d'avoir une attitude d'élève. Moment exceptionnel à visionner : Théo regarde le sujet avec des écouteurs pour rattraper, Léni lit le texte dans sa tête, Milan s'est déjà mis à écrire, Eliott accompagné d'Aline essaie de se mobiliser, je fais le tour au fur et à mesure pour étayer et guider. Milan perd patience car le site bug mais je viens vite et il gère sa frustration sans trop de complications, Théo s'est mis au travail directement, Léni semble être dans cette phase qui apparaît contemplative vue de l'extérieur mais qui semble lui permettre de se concentrer voire de formuler dans sa tête les propos qu'il pourra écrire ensuite. Aline auprès de Théo,

		permet d'éviter l'urgence, l'immédiateté, nos corps et nos échanges avec les jeunes semblent rythmer le travail de réflexion (ce n'est bien sûr qu'un ressenti, mais je trouve les images très parlantes). (pp. 30-31)	l'ITEP par Larry. Sentiment d'avoir été « sur le fil » en permanence, sentiment d'imprévisibilité, comme si tout pouvait exploser à chaque instant (p.45)	notamment me semble surtout vouloir poster le plus d'interventions possibles, et surtout plus que ses camarades. (p. 60) Il existe une compétition intéressante entre Léo et Milan, ils s'entraident, Milan sait que Léo a un très bon niveau scolaire et au lieu de se décourager cela le motive à faire mieux et avec. (p.64)	amenant une réflexion sur les perspectives politiques en jeu au niveaux national, européen et international. Mais le contournement a été un mécanisme de défense bien mal mesuré et qui n'a absolument pas leurré les jeunes. Par conséquent, entre mon manque de préparation, mon déni de leurs attentes et les affects en jeu pour chacun au regard du thème abordé, sans oublier les conditions de la journée loin d'être sereines, ce fut un cocktail explosif (p. 70)	contenir. Il est alors possible que cela agisse même à l'inverse et renforce les sentiments d'insécurités, les délitements de pensée et les comportements agressifs ou violents. Je leur demande d'être là où ils ne peuvent être, ce qui est d'ores et déjà douloureux quand on ne leur demande pas spécifiquement, la demande peut alors enfoncer davantage (p. 76) Cela donne du bricolage. La question de l'argumentation sera sûrement tout à fait absente de la séance mais finalement mon seul objectif était de mener la séance jusqu'au bout afin de pouvoir revenir.(p. 77)	Capucine auprès de Léni après avoir aidé Milan, Pedro s'installe auprès de Eliott. La mobilisation des adultes est à l'image et à la hauteur me semble-t-il de la mobilisation des jeunes, et vice versa. Milan et Léni sont attendus en inclusion, Eliott se montre à la caméra, la séance se clôture d'elle-même, sans vague, en douceur. (pp. 79-80)

Année 2	A2-Débat1	A2-Débat2	A2-Débat3	A2-Débat4
	21-11-2019	12-12-2019	16-01-2020	12-03-2020
Élèves	Théo Ben Abel Léo Eliott	Théo Ben Abel … …	Théo Ben … Léo Eliott	Théo Ben Abel Léo Eliott
Pro.	Charline Sam Jean	Charline … Jean	Charline Sam Jean	… Sam Jean
Atm.	Les jeunes ont travaillé sur le texte en amont avec Charline, l'enseignante spécialisée avec qui les jeunes travaillent à l'ITEP. Je ne sais pas si Ben, qui est encore dans la classe externalisée cette année a déjà lu le texte ou non, avec Guy, enseignant de la classe exter maintenant. Ce fut une très belle heure de travail, dans des conditions matérielles et humaines très, très confortables et par conséquent très favorables. (p. 81)	Ils n'étaient que trois…. Le contexte pré-vacances se faisait ressentir, d'autant plus Noël, période affective très chargée… Théo et Ben se sont amplement mobilisés, Abel a eu beaucoup plus de difficultés. Ils ont fait ce qu'ils pouvaient, on est restés très souples, on a fini par travailler chacun avec un jeune, les besoins de sécurisation des ados étant primordiaux. Dans l'ensemble, la séance s'est bien déroulée. On a discuté tous ensemble en fin de séance du thème du débat. À la rentrée, Charline travaille avec eux sur les notions micro et macro comme sujet transdisciplinaire en explorant à la fois émotions, affects et représentations de qui je suis, ici et maintenant, en essayant d'élargir au fur et à mesure en construisant des points de repères spatio-temporels vers l'ITEP, l'école, Montpellier, la région, la France, etc… j'ai proposé qu'on place alors le sujet sur la conquête de Mars en janvier. Nous échangerons toutes les deux sur les thématiques travaillées avec les jeunes de janvier à juin pour tenter d'être au plus proche de celles-ci, quitte à construire de nouveaux textes de débat plus adéquats si besoin (p. 81)	La séance s'est globalement très bien déroulée. Quelques points à noter : - Charline n'y arrive pas avec Théo et Ben et impose donc que Ben soit seul, conséquence : il n'y a plus aucun binôme d'enfants mais un adulte avec chacun des jeunes. - Charline perd patience (?) et propose d'écrire à la place de Théo. Il faut que j'en rediscute avec elle. - Léo est très investi alors qu'il semblerait que ce n'était pas gagné le matin-même, les éduc ont eu de la peine à le convaincre de venir. - Eliott se mobilise tout du long. L'évolution est remarquable au cours des deux années qui se sont écoulées, Eliott a beaucoup grandi, il y a eu un grand changement au retour de cet été (puberté) et une posture beaucoup plus mature. - Théo se mobilise, comme toujours, il faut que je veille à ce que Charline ne prenne pas trop le pas sur ses productions et son élaboration. - Ben est en grande difficulté mais il essaye et ne se braque pas. Il est très difficile pour lui de comprendre le texte, de donner un sens à la lecture des mots, le sens semble s'échapper en permanence, il arrive parfois à en attraper un bout mais cela lui demande beaucoup d'effort.(p. 82)	La séance s'est très bien déroulée. J'ai trouvé les jeunes plutôt apaisés et au travail. Il semblerait qu'une routine se soit installée, cela semble repérant. Il n'y avait que Sam et Jean aujourd'hui (éducateurs), Charline était absente, elle m'avait prévenue. Théo et Ben semblent avoir réussi à travailler « ensemble », avec l'aide de Jean. Abel et Léo ont commencé ensemble mais très vite Léo a mis sa tête dans ses bras et n'a pu se remobiliser tout au long de la séance. C'est une semaine difficile d'après Sam. J'ai travaillé avec Eliott, qui a besoin d'être très soutenu, plus le contexte est sécurisant plus il peut se mobiliser. On reformule ensemble, il fait une phrase à l'oral, je lui répète puis je lui dicte car celle-ci lui échappe instantanément, je lui épelle les mots car le fait de ne pas connaître l'orthographe (ou de ne pas être sûr) le bloque. Ainsi, à certains moments, il se lance tout seul, se mobilise de lui-même. Il est possible que cela soit toujours le seul moyen de travailler pour Eliott. (p. 82)

IV - Synopsis détaillés des séances

Synopsis des séances de débat								
	Durée moyenne des différentes phases des séances de débat							
	D1	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**D7**	**Durée moyenne**
Installation en classe (retour de récréation)	36s	3mn55s	20s	3mn11s	1mn46s	6mn33s	4mn1s	**3mn**
Présentation de la séance	12mn10s	5mn10s	4mn1s	3mn9s	5mn40s	1mn55s	6mn29s	**5mn30**
Visionnage du Journal		1mn54s					6mn8s	
Installation sur AREN	4mn38s	2mn52s	6mn29s	2mn9s	2mn26s	7mn37s	6mn52s	**6mn**
Connexion AREN		3mn20s		2mn50s	2mn57s			
Temps de médiation et de départ			1mn13s					
Transition vers lecture du texte				1mn39s				
Lecture du texte		6mn4s	2mn3s	5mn21s	7mn59s	4mn48s		**5mn**
Temps de médiation			3mn7s					
Transition vers le débat		9mn49s			39s			
Débat	31mn16s	24mn13s	44mn17s	45mn14s	43mn18s	26mn45s	28mn45s	**35mn**
Temps de départ		4mn21s						
Clôture de séance	5mn27s	14mn21s	6mn23s	6mn26s	11mn42s	5mn12s	7mn48s	**8mn**
durée séance	**54mn07s**	**1h15mn59s**	**1h07mn53s**	**1h09mn59s**	**1h16mn27s**	**52mn50**	**1h00mn33s**	**1h05mn24s**

Synopsis des séances de préparation								
	Durée moyenne des différentes phases des séances de préparation							
	P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**Durée moyenne**
Installation en classe (retour de récréation)		3mn55s	30s	1mn50s	5mn54s	3mn44s	4mn24s	**3mn30**
Présentation de la séance	7mn	2mn57s	5mn41s	2mn34s	5mn16s	2mn21s	1mn48s	**4mn**
Transition, arrivées					12mn55s			
Présentation du projet	8mn25s							
Installation du Journal	2mn15s	2mn10s	1mn53s		42s	1mn50	2mn34s	**2mn**
Visionnage du Journal	6mn	6mn4s	2mn6s	6mn26s	1mn19s	6mn1s	5mn50s	**5mn**
Temps de médiation					2mn23s			
Visionnage du Journal					2mn1s			
Installation cercle de parole	2mn20s	2mn43s	1mn8s			41s	1mn12s	**1mn30**
Échanges pour co-construire le texte support	9mn10s	7mn38s	4mn15s	11mn36s	7mn12s	10mn20s	9mn28s	**8mn30**
Vote du sujet choisi	8mn46s							
Transition vers le Journal			00mn44s					
Temps d'arrivée - transition				3mn2s				
2ème visionnage du Journal		2mn41s	2mn12s	4mn6s		2mn33s	2mn28s	**3mn**
Échanges pour co-construire le texte support	14mn3s	15mn12s	14mn44s + 7mn35s = 22mn19s	6mn55 + 13mn44s = 20mn39s	6mn12s	17mn24s	6mn51s	**14mn40**
Transition vers le Journal	4mn55s							
2ème visionnage du Journal	2mn50s							
Transition vidéo complémentaire			2mn23s					
Vidéo complémentaire			1mn19s		12mn45s (transitions, dép. arriv.)			
Explications activité de groupe				4mn33s				
Activité de groupe pour créer des arguments				25mn10s				
Échanges pour co-construire le texte support			7mn35s	13mn44s	6mn12s			**9mn**
Clôture de séance	3mn12s	8mn32s	10mn20s	3mn30s	5mn43s	4mn1s	2mn4s	**5mn30**
durée séance	**1h8mn55s**	**51mn52**	**54mn50**	**1h23mn26s**	**1h02mn22**	**48mn55**	**36:39:00**	**1h00mn59s**

Annexe 2 - Transcription des Entretiens

Les entretiens ont avant tout permis de jalonner l'expérimentation de temps réflexifs en relation duelle, pour s'extraire du groupe et s'autoriser à exprimer peut-être un peu de soi.

Légende :

Apparaissent en rouge les questions qui guident les entretiens.

Sont surlignées en jaune les passages exploités en résultats.

1. Entretiens 1 de l'année 1. 93
   1.1. Guide d'entretien 93
   1.2. Transcription d'entretien de Milan _ A1-E1 94
   1.3. Transcription d'entretien Léni _ A1-E1 100
   1.4. Transcription d'entretien Eliott _ A1-E1 105
   1.5. Transcription d'entretien Léo _ A1-E1 110
   1.6. Transcription d'entretien Abel _ A1-E1 114
2. Entretiens 2 de l'année 1 119
   2.1. Guide d'entretien 119
   2.2. Transcription d'entretien Eliott _ A1-E2 120
   2.3. Transcription d'entretien Milan _ A1-E2 126
   2.4. Transcription d'entretien Léo _ A1-E2 134
   2.5. Transcription d'entretien Théo _ A1-E2 138
   2.6. Transcription d'entretien Abel _ A1-E2 143
3. Entretiens 3 de l'année 1. 148
   3.1. Éléments de contexte 148
   3.2. Guide d'entretien 148
   3.3. Transcription d'entretien Eliott _ A1-E3 149
   3.4. Transcription d'entretien Milan _ A1-E3 152
   3.5. Transcription d'entretien Ben _ A1-E3 156
   3.6. Transcription d'entretien Théo _ A1-E3 160

1. Entretiens 1 de l'année 1.

Les entretiens A1-E1 sont les premiers de la première année, ayant eu lieu le 8 novembre 2018, au collège.

1.1. Guide d'entretien

Le projet
• Que penses-tu du travail que nous faisons ensemble ?
• Pour toi, qu'est-ce que je viens faire dans la classe ?
• Est-ce que ce sont des moments où tu as l'impression de travailler ou de jouer ? (Ni l'un ni l'autre ? Comment caractériser ces moments ?)

L'argumentation
• Qu'as- tu compris et retenu de l'argumentation ?
• Penses-tu que ce soit important de savoir argumenter ? Pourquoi ?
• Y a-t-il d'autres moments où tu argumentes ? (A l'école, chez toi ?)

La plateforme AREN
• Que penses-tu de la plateforme AREN ?
• Quels sont les avantages et les inconvénients
du numérique dans notre projet ? (Les aspects positifs et négatifs de l'ordinateur ?)
• Qu'est ce qui change dans le fait d'écrire sur l'ordinateur
plutôt que sur ton cahier ? Est-ce pareil ?

Le collège
• Qu'est-ce qui change dans le fait de travailler en binôme ? Est-ce pareil que de travailler seul?
• Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ces moments ?
• Qu'est-ce que tu préfères au collège et qu'est-ce que tu aimes le moins ?

1.2. Transcription d'entretien de Milan _ A1-E1

M : Milan
C : Capucine/chercheuse

C	tac, là c'est parti
M	salut les amis
C	vas-y, tu peux dire salut si tu veux, tu peux te présenter
M	bah pourquoi il faut que je me présente mais si tu
C	bah si tu veux
M	mais c'est à qui là que ça va être passé mais tu vas le montrer ou tu vas le garder pour toi ?
C	ça je vais le garder pour moi, mais en plus, surtout, tu as vu on ne nous voit pas
	et non on entend juste nos voix
M	hmmm
	c'est pas moi
	c'est mon pied
C	c'est ton pied
M	oui
C	d'accord pas de soucis
M	tu l'entends pas encore le bruit ?
C	si
M	t'as déjà connu des pets qui tient aussi longtemps mais c'est quoi ce bruit ?
C	Alors, je te montre ? En tout premier, est ce que tu veux bien
	écrire ton prénom ici ? à la place du mien
M	ah c'est trop bien,
C	ça c'est hyper fragile, d'accord ? mais par contre c'est vraiment comme un… tu peux même poser ta main dessus… comme un crayon
M	mais je peux pas écrire avec la main ? ah non c'est qu'avec ça...
	ça tombe, ça casse ?
C	je pense que... un petit peu oui
M	t'as vu ça écrit pareil que... comme si j'écrirais...
C	alors le concept c'est qu'il y a quatre grandes bulles, il y a quoi comme bulles ?
M	projet, argumentation, AREN, collège
C	ok dans les bulles il va y avoir des petites questions et on va pouvoir... moi je voudrais avoir ton avis sur les questions d'accord ? donc je voudrais que tu y répondes mais du coup les questions elles ont là dessus, et moi je suis là pour t'aider à répondre si tu veux pour qu'on se pose des questions ensemble, pour tout ça
M	mais tu sens le café
C	ah, pardon
	un petit... ça va aller ?
M	ouais
	que penses tu du ...
C	alors, par contre, c'est toi qui choisis ou est-ce qu'on... comment on va se diriger, ça veut dire que... tu as envie de commencer par quelle bulle, par exemple ?
M	**projet**
C	alors vas-y zoom sur projet, jusqu'à ce que tu vois bien les questions
M	ça va ... je vois quand même
C	ok, alors c'est quoi la première question?
M	que penses tu du tra... que penses tu du travail que nous faisons ensemble ? pour toi qu'est ce que je viens faire dans la classe ?

	est ce que sont... est ce que ce des moments où tu as l'impression de travailler ou de jouer ?	
	heu alors que penses tu du travail que nous faisons ensemble ?	
	c'est un projet... un projet qui tient la route, depuis deux ans, et	
	que il faut continuer... c'est ça non ? c'était ça la question	
C	d'accord	
M	ah que... qu'est-ce qu'on fait ensemble ?	
C	qu'est ce que tu en penses de ce qu'on fait ensemble	
M	bah c'est bien	
C	toi très honnêtement	
M	parce que je trouve que ce qu'on fait là c'est pour plus tard pour que les gens ils ont ça dans les lycées, dans les collèges et je trouve que c'est une bonne... un bon projet de « argumentation »	
	pour un peu évoluer ce mot et c'est bien de faire ça	
C	d'accord	
M	**pour toi qu'est ce que je viens faire dans la classe ?**	
	pour moi tu es là juste en support	étaie
C	ok ça veut dire ?	
M	tu mets les choses, tu fais les choses, mais t'es là que pour expliquer, et pour si on a des questions	
C	ok ça vous sert à quoi ce support ?	
M	bah à mieux argumenter, à mieux comprendre les choses...et voilà	
	à mieux comprendre le projet, parce que madame B** (enseignante) elle connaît pas mieux que vous	
	est ce que ce moment où tu as l'impression de travailler ou de jouer ?	
	pour moi c'est jouer	
C	oui pourquoi ?	
M	c'est pas un moment de classe et « argumentation » pour moi c'est plus jouer parce que je rigole, après chacun voit comme il veut	
C	tu aurais des exemples de moment où tu dis là j'ai plus l'impression de jouer que des travailler ?	
M	ouais, quand... t'as mangé des crevettes ?	
C	tu sens le café... tu sens les crevettes...	
M	non mais ça remonte quand même hein...	
	heu... est ce que ... ah	
	bah à des moments… quand on regarde leJournal ARTE, pour moi jsuis concentré, je joue pas, quand tu nous demandes qu'est ce que c'est argumenter, qu'est ce que c'est... quand je parle... quand... là, je travaille, mais quand je marque sur l'ordinateur je joue	
C	ok	
M	parce qu'on est en binôme	
	L'argumentation	
	qu'as tu compris et retenu de l'argumentation ?	
	que l'argumentation c'est une chose très importante dans la parole dans… dans tout ce qui est continuer une phrase, c'est à dire quand on est bloqué on peut argumenter ensemble	
	penses tu que ce soit important de savoir argumenter ? pourquoi ?	
	alors c'est important, parce que sans argumenter on pourrait pas parler, et parce que on serait comme des animaux. quand on argumente … on explique, on développe la phrase qu'on a mis... alors je pense que c'est important, c'est pour ça	

	y a t il d'autres moments où tu argumentes ?	
	bah toute la journée, j'argumente tous les jours, parce que on le voit pas mais ... on argumente tous les jours, parce que quand on parle quand on dit : oui j'ai vu cette vidéo toi tu l'as vu mais qu'est ce qu'elle expliquait, j'ai pas trop compris… on argumente aussi, on explique qu'est-ce que l'autre n'a pas compris, en argumentant de qu'est ce qu'il n'a pas compris... c'est ça ?	
C	ouais, par exemple...	
	Collège	
	qu'est ce qui change dans le fait de travailler en binôme ?	
	j'arrive pas trop à me concentrer… moins que tout seul, parce qu'il faut être à l'écoute de l'autre, être bien heu ... bien comprendre de ce qu'il essaie d'expliquer, tout ça… c'est pour ça que c'est important, c'est à ça que l'argumentation ça sert à être en binôme, mais voilà...	
C	mais c'est plus difficile en fait ?	
M	c'est plus difficile qu'être tout seul, parce que tout seul tu te poses pas la question de qu'est ce que lui pense, il faut pas être ... tu peux faire un peu ce que tu veux tout seul, alors que avec l'autre qu'il faut bien savoir si il aime bien et tout ça	
C	es ce que tu préfèrerais que ça se fasse seul du coup ?	
M	ouais ... franchement ouais… je préférais être tout seul	
C	d'accord	
M	je travaillerais plus	
C	ok	
M	hmm après : qu'est ce que tu préfères au collège... ah oui...	
	est ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ce moments?	
	oui. oui, beaucoup de choses, déjà l'argumentation....	
	comment on disait déjà ?... il y avait l'argumentation... et on a appris plusieurs mots… qui sont importants dans l'argumentation, qui regroupe des formes de phrases…	
C	je sais pas... il faut que tu cherches dans ta mémoire pour m'expliquer ...	
M	heu oui j'ai appris beaucoup de choses parce que quand on regarde le journal d'ARTE avec madame B** (enseignante) , nous même on donne un sujet, c'est tout seul avec un binôme, sauf que... on décide un peu parce qu'on est un peu tout seul, sauf que là, on fait plus que ça, on explique vraiment tous les détails mais en binôme	
	et là je trouve que là c'est important, d'être en binôme	
	voilà oui... alors oui j'ai appris beaucoup de choses	
C	tu m'as pas trop dit quoi ...	
M	mais si je te l'ai dit...	
C	tu m'as dit on a appris des grands mots mais je sais plus trop lesquels...	
M	heu, bah... savoir vivre… parce que quand... non, ... y'avait ça en mot… je sais pas	
C	d'accord	
M	mais j'ai oublié... on a appris l'argumentation, parce que ça ça m'a appris, ça m'a appris que aussi le binôme c'était important, être à l'écoute de l'autre, et voilà	
	qu'est ce que tu préfères au collège et qu'est ce que tu aimes le moins ?	
	alors, ce que j'aime le moins c'est pas manger et ce que... non, ce que j'aime c'est manger et ce que j'aime le moins ce quand on mange pas... voilà...	
C	tu manges pas des fois ?	

M	mais quand on est là, je mange pas là, alors j'aime pas	
C	ah, mais donc t'aimes que le moment du midi ?	
M	oui, bah et sinon je viendrais pas ! attends	
C	quoi d'autre ?	
M	heu...	
C	vraiment	
	alors qu'est ce que j'aime vraiment ? la récré, d'être avec les copains, heu… et qu'est ce que j'aime le moins ? c'est quand on me fait une réflexion et quand on me dit non et quand on me reprend surtout, ça c'est... je déteste	
C	pourquoi ?	
M	j'aime pas… je préfère ... faire les choses ... tout seul, c'est pour ça que ce moment avec toi il m'apprend quand même à être plus à l'écoute parce que moi je suis pas à l'écoute, je fais tout seul et je demande pas	
C	et toi tu as l'impression que tu apprends à être plus à l'écoute du coup ?	
M	ouais ouais	
C	et toi tu le vois comment ça ?	
M	et je le vois comment ? c'est quand … je déborde un peu et je dis, hop, stop, laisse l'autre aussi, c'est dans les moments où je me lance vraiment	
C	t'apprends à moins déborder ?	
M	hmm	
C	tu crois ?	
M	hmm	
	là ça filme là ? c'est ça ?	
C	oui	
	ça filme là ...	
	ça va pas être très agréable...	
M	**AREN**	
	que penses tu de la plateforme AREN ?	
	et ben c'est important. moi j'aurais bien voulu l'avoir quand j'étais en primaire parce que t'arrives, t'es sur une phrase, la phrase tu veux tu, tu cliques argumentation, tu peux argumenter, tu comprends les choses, je suis pressé que ça arrive dans les lycées	
C	tu comprends quoi par exemple ? quand tu dis que tu comprends les choses	
M	et ben, de plus argumenter, que je comprends, je comprends parce que ils nous posent une phrase, argumentation, on doit dire la même phrase alors ça fait réfléchir ça c'est bien	
	après on doit faire ça ça ça et ça je trouve c'est bien	
C	c'est quoi ça ça ça ?	
M	eh ben.. l'argumentation... et est ce que tu penses que tu es d'accord ou pas d'accord, et après, tu dois reformuler… tu dois dire une phrase qui regroupe un peu tous les mots, voilà	
	quels sont les avantages et les inconnu… oh mais depuis tout à l'heure en fait je réponds aux questions suivantes	
	quels sont les avantages et les inconvénients du numérique dans notre projet ?	
	alors, moi je commence par les inconvénients, il nous faudrait plus d' aide, parce que en fait, vous nous planter ça, argumentation, refaire et tout ça, mais il nous faudrait heu.. je sais un pas, non, pas je sais pas mais il nous faudrait... de l'aide, ça veut dire il y a marqué « l'aide", et là, ça met trois phrases, ça et on choisit, ça veut dire j'ai mangé des courgettes et et après on dit je sais pas et ça met trois formes : j'ai mangé un légume ça mais trois phrases	Il reformule

	que la plateforme remet	
C	ok	
M	après les avantages c'est que ... y'a pas d'avantages hein ...	
	les avantages c'est que... c'est pas difficile à comprendre	
C	est-ce que je peux reformuler la question ?	
	en gros si on faisait le même travail, si je venais pour faire le même travail mais pas sur l'ordinateur …. on travaille sur l'argumentation, à ton avis quel est l'avantage de travailler sur le numérique et quels sont les inconvénients de travailler avec le numérique ? si on voulait travailler la même chose mais pas de la même manière du coup. est ce que ça a un avantage qu'on travaille sur les ordinateurs pour travailler sur l'argumentation ?	
	et est-ce que ça a des inconvénients ? des aspects positifs et des aspects négatifs ?	
M	ouais, parce que… alors les inconvénients, c'est que si on met une faute, on peut mettre, ça peut nous corriger mais si, les inconvénients c'est que si on quitte, si on tape sur le truc, ça enlève tout sur le numérique, alors que ça sur la fiche non	
C	oui	
M	heu... après, voilà	
	qu'est ce qui change dans le fait d'écrire sur l'ordinateur ?	
	mais c'est ce que je viens de dire	
C	qu'est ce que ça change pour toi ?	
M	bas les fautes... des fautes, voilà, pas d'autres...	
C	et sinon c'est tout pareil ?	
M	quoi ?	
C	le fait de taper sur le clavier ou d'écrire avec ton crayon	
M	ouais pour moi...	
	c'est pareil dans … ouais pour moi oui	
C	comment t'écris ? ce que ça te demande d'écrire ?	
M	ah, ben sur l'ordinateur c'est bien parce que ça écrit normal alors que moi heu.. on ne peut pas tout comprendre quand j'écris	
C	ça veut dire quoi ça écrit normal ?	
M	et bah... ça écrit... d'être normal...	
C	et toi ?	
M	moi oui, ça dépend, si j'écris vite non mais… voilà quoi...	
	bon, c'est fini ?	
C	est ce que tu peux dézoomer ? complètement	
	est ce que tu veux laisser un mot de la fin ? un truc sur toi, sur le projet, sur le collège, sur ce que tu veux, une phrase personnelle	
M	que j'écris ?	
C	ouais là, il y a de la place, ce que tu veux	
M	attends, je réfléchis	
	sur le collège	
C	tu peux poser ton poignet, il le détecte	
M	ah	
	voilà !	
C	ok, j'ai une dernière question mais qu'est pas là dessus :	
	avec madame B** (enseignante) on discutait de pouvoir créer un petit film ensemble…	
M	avec toutes les caméras !	
C	…qui expliquerait notre projet …	
M	oui ! avec avec toutes les caméras ?	

C	on se filmerait nous, et on expliquerait ce qu'on fait	
M	non! pas ça ! tu sais, moi ce que j'aimerais mieux faire	
	c'est que tu fasses un regroupement de toutes les vidéos	
	tu fais un montage, même si tu veux je le fais et, les moments où on travaille, où on est vraiment impliqués et tu filmes pas les moments un peu ... tu vois ? peut-être deux trois moments où on fait des grimaces, tu sais, ou ont fait un best-of, tu vois ?	
	tu mets tous les moments et tout ça, toutes les caméras à la fin de l'année, et à la fin, à l'école, tu sais on a une fête à *** (NOM DE L'ITEP)*** et on les mets, tu les mettras, on les mettra sur l'écran et on pourra montrer ce qu'on a fait cette année avec le projet AREN	
C	c'est exactement ce que je voulais te proposer, je voulais te proposer qu'on puisse...	
M	oui mais avec toutes les caméras que là, maintenant, tu filmes...	
C	…je voulais te proposer qu'on puisse faire un petit film pour le présenter à l'itep et, peut-être même, est-ce qu'on organiserait pas un goûter avec les parents, les familles, leur proposer de venir voir au collège ce que vous faites avec moi, ce qu'on fait ensemble	
M	bah après...	
C	est ce que ça ça te dirait ou pas ?	
M	non, sérieusement non, parce que je ne trouve pas que ça serve à quelque chose parce que, on est ici, et on doit être un peu comme des élèves normal, nos parents ils doivent nous voir un peu comme des élèves normal moi je vois pas un projet, par la classe, à part en fin d'année, qui se voit par les parents qui vient en classe le moment où...	
C	mais là vous êtes des élèves normaux, c'est quoi le... ça veut dire quoi ?	
M	non on est pas ... on est en classe externalisée...	
C	et donc tu veux pas qu'ils te voient au collège ?	
M	non c'est pas ça	
C	alors, j'ai pas compris, pardon, tu voulais dire quoi ?	
M	…	
C	non mais tu vois si on fait un petit film de présentation de notre projet, c'est un projet d'élèves, au collège, on peut le présenter à *** (NOM DE L'ITEP)** pour leur montrer ce que vous faites au collège et on pourrait le présenter à vos parents pour leur montrer ce que vous faites au collège, ou ce serait embêtant ?	
M	bah, sérieusement, faîtes comme vous voulez parce que moi j'ai pas d'avis sur ça...	
C	c'est vrai ? t'as pas d'avis sur ça toi ?	
M	j'en ai souvent mais pas là..	
C	d'accord, ok…. merci beaucoup Milan	
M	j'appelle le suivant ? Léni ?	
C	tu dis au revoir à la tablette ?	
M	ah oui , bye bye, good morning, very good… mais, mais là ça filme encore ? je peux voir la vidéo vite fait ?	

1.3. Transcription d'entretien Léni _ A1-E1

Lé : Léni
C : Capucine

C	hop, du coup, moi ce que j'ai préparé c'est ça :il y a quatre grandes bulles avec quatre grands thèmes et dedans il y a des petites questions. le but du jeu c'est que ce soit toi qui te balades comme tu veux en commençant par là où tu veux et que tu puisses zoomer sur les questions. on les lit ensemble, t'y réponds comme tu veux, tu me pose les questions que tu veux, s'il y a des trucs qui sont bizarres ou qui sont pas compréhensibles et tu dé-zoom et tu te re-balades ou tu veux, d'accord ?	
C	est ce que tu peux juste écrire ton prénom au milieu ?	
	comme heu... tu peux poser ton poignet	
	avec plusieurs s	
Lé	pour bien dire que c'est moi	
C	parfait, c'est à toi de jouer tu peux aller où tu veux c'est toi qui choisis,comme… c'est quoi les quatre grands...	
Lé	ça c'est le quatre grand (en montrant son prénom)	
C	ça c'est le grand ça ouais	
	tu veux dire des trucs sur Léni ? tu peux	
Lé	cette boucle est magnifique	
C	tu veux bien les lire à voix haute et on essaie d'y répondre ?	
	AREN	
	que penses-tu de la plateforme AREN ?	
Lé	je pense qu'elle sert à... je sais pas à quoi mais elle sert	
C	quand même un peu, à quoi ?	
Lé	elle nous sert à argumenter sur des sujets et à pouvoir répondre et comprendre l'opinion de l'autre	
C	ok	
	quels sont les avantages et les inconvénients du numérique dans notre projet ? quoi ?	
C	alors par exemple… elle est bizarrement tournée cette phrase, on dit que moi je viens dans la classe pour proposer un projet où on travaille sur l'argumentation	
	et j'aurais pu choisir qu'on travaille sur papier ou qu'on travaille sur l'ordinateur, est ce qu'il y a des avantages et des inconvénients à ce qu'on travaille en numérique donc sur l'ordinateur, est ce qu'il y a des aspects positifs et négatifs du fait qu'on travaille sur l'ordinateur ? pour ce projet	
Lé	négatif, là maintenant je vois pas… sûrement qu'il doit y en avoir mais… et positif c'est que, déjà ça nous apprend à utiliser un ordinateur, même si bon je pense qu'on sait tous utiliser un ordinateur, mais ça nous apprend les touches les trucs comme ça, même si c'est pas vraiment ce qu'on fait mais ça nous apprend à utiliser l'ordinateur	
C	en même temps ?	
Lé	hmm	
C	ok, et ce serait pareil de travailler ...	
Lé	bah non parce que écrire c'est bien mais on sait faire	
	travailler sur un ordinateur c'est autre chose	
C	d'accord	
	alors justement tu a anticipé la question d'après, c'est quoi ? **[écrire ordi]**	
	je sais pas, moi je préfère travailler sur un ordinateur que sur un cahier,	
C	là c'est sur écrire, vraiment sur la question d'écrire	

Lé	écrire écrire avec ça ?	
C	est ce que tu préfères, non est ce que tu préfères	
	écrire sur ton cahier ou est ce que tu préfères taper sur le clavier, ou est ce qu'il y a des moments pour l'un et des moments pour l'autre par exemple,	
Lé	je ne sais pas, y'a des choses que je préfère faire sur l'ordinateur et il y a des choses que j'ai la flemme de faire sur l'ordinateur	
C	ouais comme quoi ? tu peux nous dire ?	
Lé	ça dépend, quand il faut que j'écrive un long truc, pour que ce soit bien écrit, je préfère l'écrire sur un ordinateur et après l'imprimer que l'écrire sur une feuille et que ce soit mal écrit	
C	ouais ok	
Lé	mais après ça dépend… ça dépend	
C	tu vas où après ?	
	Collège	
Lé	**qu'est ce qui change dans le fait de travailler en binôme ?**	
	bah ça change que c'est sûr que si tu travaillais tout seul t'aurais ton opinion à toi, et c'est sûr que tu serais d'accord avec toi même, c'est ce qui est logique	
C	vaut mieux	
Lé	sauf si t'es schizophrène… alors que quand tu travaille en binôme, forcément t'es d'accord avec ton opinion mais t'as l'opinion de quelqu'un d'autre et du coup ça te fait réfléchir	
C	ok	
Lé	**Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ces moments ?**	
	je sais pas	
C	tu as droit de dire rien mais c'est juste y réfléchir un peu voir si	
Lé	si découvrir vraiment ce que c'était argumenter et surtout AREN parce que j'ai je pense que sans toi non, personne nous l'aurait montré, donc, oui, si... si c'est moments ils sont bien, mais est ce que ça change quelque chose… est ce que j'ai appris quelque chose… oui, argumenter, mais vraiment, et savoir écouter l'autre	
C	t'as l'impression de progresser là dessus ?	
Lé	bah après ce qui est bien c'est que sur AREN tu peux répondre aux autres sans forcément t'énerver ou voilà	
	tu peux répondre calmement parce que c'est sur un sujet	
	et c'est pour argumenter donc voilà	
C	et pourquoi là c'est plus facile de répondre calmement ?	
Lé	non mais je peux répondre calmement aussi mais c'est juste que... j'sais pas	
	qu'est ce que tu préfères au collège et qu'est ce que tu aimes le moins ?	
	je sais pas… à la fois, en fait, je pense que ça c'est pour tout le monde un peu: t'aime tout mais à la fois t'aime rien	
C	ouais	
Lé	parce que tu aimes apprendre des choses mais t'aimes pas venir hein	
C	pourquoi ?	
Lé	parce que quand il y a des averses, que t'habites loin et qu'après tes chaussures ça devient des flaques ça va deux minutes	
C	c'est juste pour la pluie que tu aimes pas venir au collège ?	
Lé	en général oui… oui	
C	sinon le reste ?	

Lé	ça va, bah de toute façon on est obligé de venir	
C	un peu hein ?	
	bon du coup c'est quoi que tu préfères ?	
Lé	je sais pas	
	apprendre des choses, en général, après … je sais pas	
C	y'a pas des choses en particulier ?	
	plus les maths ou plus le français ou plus d'autres langues ?	
Lé	bah si tu veux dire, enfin si tu veux que je dise quelque chose, arts plastiques	
C	s'il fallait choisir ?	
Lé	ouais	
C	ouais, t'aime bien ça ?	
Lé	elle est longue la question	
	Projet	
Lé	**que penses tu du travail que nous faisons ensemble ?**	
	je sais pas… je sais pas	
C	je sais pas si tu devais dire trois mots qui, pour toi, représentent ce qu'on fait ensemble ou si tu pouvais dire…	
Lé	trois mots non	
C	voilà j'aime bien ça et j'aime pas ça ou… tu vois c'est le moments honnête et sans jugement, moi j'attends rien de ses réponses, c'est juste pour savoir ce que toi tu en penses, vraiment	
Lé	j'en pense que déjà tu nous a fait découvrir une plateforme qu'on ne connaissais pas, une manière de travailler qu'on faisait pas forcément comme ça, mais peut-être qu'on faisait et une manière de travailler différente	
C	c'est quoi qui est différent ?	
Lé	ce qui est différent c'est de travailler sur une plateforme et sur un texte que toi tu as fait	
C	ok	
Lé	parce que si on serait juste avec Mme B** (enseignante), ce qu'on ferait pas, je pense	
	pour toi qu'est-ce que je viens faire dans la classe ?	
Lé	je sais pas	
	je sais pas	
C	est ce que tu as compris pourquoi je venais ? qu'est ce que je viens faire là ?	
Lé	bah pour nous faire travailler sur un truc que toi t'as fait	
	un projet que t'as développé, mais à la base de tout je sais pas pourquoi t'es venue	
C	mais je développe quoi comme projet ? est ce que tu sais ou pas ?	
Lé	moi on m'a juste dit que tu fais des projets sur AREN pour développer la plateforme	
C	c'est moi qui développe la plateforme ?	
Lé	tes collègues, enfin j'ai pas compris ce que tu nous as dit	
	est ce que ce sont des moments où tu as l'impression de travailler ou de jouer?	
	jouer dans quel sens ? parce que si tu dis jouer dans le sens.... non je joue pas en fait. non c'est du travail	
C	t'es sûr ?	
Lé	bah pour moi oui c'est du travail	
C	tu m'as l'air d'hésiter un peu	

Lé	c'est du travail mais… on va dire que c'est du travail arrangé	
C	pourquoi ?	
Lé	parce que tu nous donnes telle et telle chose à faire	
	mais après par exemple on peut écrire ce qu'on veut	
	genre c'est pas une phrase à recopier ou… à partir du moment où on est sur la plateforme sur le texte que tu as fait, sur ce qu'on doit écrire et sur ce qu'on doit faire, bah on fait un peu ce qu'on veut… on peut pas parler Jul Jul comme Abel mais… mais à partir du moment où on reste correct dans ce qu'on marque et dans ce qu'on fait sur la plateforme, chacun le prend comme il veut mais pour moi c'est entre les deux	
C	d'accord	
	Argumentation	
Lé	**qu'as tu compris et retenu de l'argumentation ?** (oh putain)	
C	c'est pas une évaluation	
	c'est juste pour savoir ce que tu en a retenu, ce que tu en penses, ce que c'est pour toi	
Lé	ce que j'ai compris c'est que : tu développes, enfin, non c'est pas ça… t'exprimes l'idée que tu as de quelque chose et tu essaies de la défendre mais après aussi t'écoutes l'opinion, enfin l'argumentation de quelqu'un d'autre et son opinion, ton argumentations c'est ton opinion, donc forcément tu l'as défend mais après tu es poussé quand même à écouter l'opinion des autres	
C	ok	
Lé	**penses-tu que ce soit important de savoir argumenter, pourquoi ?**	
	je sais pas … important… de savoir le faire oui, après important… je sais pas… pour moi faut savoir le faire je pense	
C	tu penses que c'est important de savoir le faire, de savoir argumenter ? ou tu penses que c'est ...	
Lé	c'est juste, pour moi, important de savoir argumenter	
C	pourquoi ? ça sert à quoi ?	
Lé	à pouvoir t'exprimer	
	Y a t il d'autres moments où tu argumentes ?	
	dans la classe ? ou heu dehors...	
C	comme tu veux, dans la classe, chez toi, n'importe...	
Lé	dans la classe non, parce que quand on le fait on se fait engueulés et chez moi, enfin dehors, je... je sais pas	
	peut-être mais sûrement que je m'en rends pas compte	
C	dans la classe tu te fais engueulé si tu argumentes ? enfin, ça peut arriver ?	
Lé	quand on dit ce qu'on pense	
C	ah	
Lé	bah c'est vrai hein	
C	par les autres ou par les adultes ?	
Lé	par les adultes moi j'empêche personne de parler. .. « reste à l'intérieur de toi »	
C	c'est difficile ça… ça t'embête ?	
Lé	nan mais c'est pas que ça m'embête mais quand on veut parler ils nous disent non c'est pas le moment alors que, quand on parle, ils nous disent non c'est pas le moment après si tu veux on prendra un moment et quand tu prends le moment et qu'il y a rien à faire non c'est pas le moment donc heu...	
C	mais c'est quand le moment alors ?	
Lé	j'en ai aucune idée	
C	il faudrait plus d'espace pour parler, tu penses ?	

Lé	c'est pas ça c'est... après d'accord on est en classe mais… ils disent classe normale, classe normale quand tu vois ce qu'ils font les autres dans les autres classes, d'accord ils sont calmes mais personne n'empêche personne de parler entre eux, même les profs	
C	ouais ?	
Lé	ils disent juste des fois calmez vous, parlez moins fort, des trucs comme ça	
C	Ok mais ils ne demandent pas le silence ?	
Lé	bah si des fois forcément quand ils expliquent quelque chose mais après quand on doit faire un travail en groupe ou par exemple, en arts plastiques, quand on doit dessiner quelque chose, même le prof, personne nous empêche de parler, donc heu...	
C	c'est aussi pour ça que t'aimes bien l'art plastique ?	
Lé	nan mais c'est pas ça, oui déjà de base j'aime l'art plastique mais... comment dire… c'est que, ici ils nous disent si vous voulez retourner dans une classe normale faites des efforts, calmez-vous et tout… on fait des trucs ici, enfin, on se permet de faire tous des choses ici qu'on fera pas dans des classes normales	
	parce que ici c'est *** (NOM DE L'ITEP)**** et ici c'est pas pareil	
C	pourquoi ?	
Lé	bah parce que ici c'est *** (NOM DE L'ITEP)** même si on est dans un collège normal, c'est une classe de *** (NOM DE L'ITEP)**** dans un collège normal, même eux ils le disent	
C	mais du coup c'est le fait de savoir que c'est *** (NOM DE L'ITEP)*** que ça fait que vous pouvez faire les choses autrement ?	
Lé	c'est pas ça, c'est que c'est *** (NOM DE L'ITEP)***	
C	non mais tu parlais de vos comportements, c'est toi qui m'as dit on fait... on n'est pas pareil	
Lé	je pense... oui parce qu'ils nous parlent pas d'être pareil	
	ils pensent que quand on est en inclusion on est comme ci comme ça, personne ne peut être tout le temps pareil	
	enfin pour moi, personne peut être tout le temps pareil et forcément au moment où... ça fait des diagonales	
C	c'est vrai	
	ok, on ressort de ça ?	
	je crois...	
	est ce que t'as autre chose à rajouter ?	
Lé	allez au revoir	
C	est ce que tu peux laisser un mot ?	
Lé	pour dire quoi ?	
C	ce que tu veux	
	un truc heu... là et tu peux descendre, un truc sur toi, un truc sur toi, sur le projet, sur AREN, sur ce que tu veux	
Lé	je sais pas	
C	c'est lourd hein ?	
	attention, c'est la mine surtout qui est fragile	
	ce que tu veux, pour laisser une trace	
	3 D ambiances	
	c'est le premier truc qu'il y a devant toi ou pas ?	
Lé	ouais, non mais vraiment en plus hein, là sur le carton	
C	d'accord	
Lé	voilà	
C	il y a autre chose ou pas ?	
Lé	non	

1.4. Transcription d’entretien Eliott _ A1-E1

E : Eliott
C : Capucine

C	ce qui se passe dans l'écran, ça nous fîmes pas nous ça filme ce qui se passe dans l' écran, et sa enregistre nos voix pour que je me rappelle de ce qu'on s'est dit ensemble, parce que sinon faudrait que je note tout à côté, ce serait pas très pratique	
	et le but du jeu c'est que toi tu puisses te balader, tu vois il y a quatre grands thèmes : projet, AREN, argumentation, collège et que tu puisses choisir l'ordre dans lequel tu veux répondre aux questions, chaque fois il y aura trois petites questions et dans les thèmes comme ça ce qu'on fait c'est qu'on les lit ensemble et on y	
	répond d'accord ? comme ça moi je suis avec toi, tu me dis s'il y a des trucs que tu comprends pas s'il ya des trucs ou toi tu as des questions plutôt que moi, d’accord ?	
	est ce qu'avant tu peux écrire ton prénom, ici ?	
	c'est comme un crayon, et tu peux poser ton poignet dessus il le voit, comme sur une feuille, et je mets ça en backup au cas où	
	merci, voilà donc là c'est toi qui choisis, par où on commence ?	
	Collège	
E	**qu'est ce qui change dans le fait de travailler en binôme ?**	
	c'est mieux parce qu' on a plus d'idées à deux	
C	oui tu trouves ?	
E	oui et, et voilà	
C	est ce que ça facilite le travail ou est ce que des fois c'est plus difficile ?	
E	c'est difficile à 1 donc deux c'est mieux parce qu'on peut s’entraider... et voilà	
C	tu trouves que vous y arrivez à vous entraider, parfois ?	
E	ouais	
	qu'est ce que tu préfères au collège, qu'est ce que tu aimes le moins ?	
	je sais pas… ah, moi ce que j'aime pas c'est les devoirs parce que quand on travaille toute la journée et quand on rentre on est obligé de encore travailler, alors qu'on a travaillé toute la journée	
C	vous en avez beaucoup des devoirs ?	
E	non	
C	mais c'est quand même trop ?	
E	…	
C	donc ça c'est ce que t'aimes pas trop	
	et ce que tu préfères ça serait quoi ? s'il fallait choisir quelque chose…	
E	qu'on travaille beaucoup toute la journée et que le soir on nous laisse tranquille	
C	ça c'est ce que tu aimerais ?	
E	oui	
C	mais qu'est ce que tu aimes au collège ? est ce qu'il ya un truc qui te plaît ?	
E	ah, le ciné club	
C	le ciné club, vous y faites quoi ?	
E	on regarde des films	
C	vous les regardez juste ?… vous les regardez ?	

E	on les entend, on les regarde	
C	et vous en discuter un peu ? vous débattez un peu dessus après ou pas ?	
E	oui après… on dit qu'est ce qui s'est passé que si on a aimé ou pas d'accord	
C	d'accord, et ça c'est chouette ?	
E	…	
C	ok, et tu as vu il y avait une question entre les deux ?	
E	**est ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ces moments ?**	
	au collège ?	
C	dans les moments où on travaille sur notre projet ensemble	
E	ce que ça veut dire argumenter	
C	ouais…	
E	voilà.	
C	t'as l'impression d'avoir appris ?	
	…c'est toi qui me dit, si c'est tout, si tu veux ajouter un truc	
E	c'est tout	
C	après tu peux te balader où tu veux, tu choisis par quoi on continue	
	AREN	
E	**que penses tu de la plateforme AREN ?**	
	que c'est bien. parce qu'on peut s'exprimer sur des ... je sais pas ... sur des … sur des informations ?	
C	ouais	
E	voilà	
	quels sont les avant...	
C	tu peux me dire si elle n'est pas très claire la question	
E	pas très clair	
C	**quels sont les avantages et les inconvénients du numérique dans notre projet ?** ça veut dire que pour notre projet, on aurait pu travailler sur l'argumentation mais sans l'ordinateur et nous on a décidé de travailler sur l'argumentation avec l'ordinateur et du	
	et du coup, pour toi, c'est quoi les avantages de ça ?	
E	ben c'est qu'on n'a pas à écrire et qu'on a juste à taper sur les boutons	
C	et ça c'est un avantage ? pourquoi ?	
E	parce que c'est moins difficile	
C	et est ce qu'il y a des inconvénients ? des aspects négatifs ?	
E	non...	
	qu'est ce qui change dans le fait d'écrire sur l'ordi plutôt que sur ton cahier ?	
	ah mais c'est le même	
C	t'as un peu déjà répondu	
E	l'ordi	
C	parce que tu as dit que c'était moins difficile sur l'ordinateur mais est ce que tu sais pourquoi c'est moins difficiles ?	
E	parce que c'est... parce on peut ... ça va plus vite	
C	d'accord ouais,	
	et qu'est ce qui est difficile quand on est obligé d'écrire sur le papier avec un stylo ?	
E	après il faut gommer, des fois il faut gommer… alors qu'avec un cahier (veut dire avec un ordi) t'as juste à taper sur un bouton, ça part tout seul… aussi des fois on a des fourmis… ça fait mal aux mains	

C	quand t'écrit sur le papier ?	
E	quand t'écris trop fort, comme ça, oui je sais, bah ça peut faire mal	
C	ok... à la main...	
	tu veux aller où après ?	
	Argumentation	
E	**qu'as tu compris dans l'...**	
	argumenter c'est parler de quelque chose, mais en disant des informations plus claires	
C	d'accord	
	tu peux nous donner des détails ou pas ?	
E	hmm, trop dur	
	……..	
	bah oui il faut savoir argumenter …il faut savoir argumenter… oui il faut savoir argumenter pour expliquer quelque chose de plus clair	
C	ouais	
	et ça peut nous servir quand ? avec qui ?	
E	avec tout le monde	
C	quand est ce qu'on pourrait avoir vraiment besoin d'argumenter ?	
E	quand on est en histoire	
C	ouais	
E	quand on lit des choses ou qu'on va sur arte junior	
C	ouais	
	pourquoi en histoire en particulier ?	
E	puisque dans l'histoire il ya des histoires en fait c'est pour lire l'histoire	
C	pour comprendre ?	
E	oui, voilà	
C	t'en es où ?	
E	là au troisième	
	y a t il d'autre moment où tu argumentes ?	
	bah quand je parle aux autres,	
C	ouais	
E	des fois pour expliquer. ben, faut... parler aux autres, dire, par exemple, les autres, on leur dit quelque chose et qu'ils comprennent pas il faut je leur dise comment ça s'écrit, à quoi ça sert, ce que ça veut dire	
C	on a fait celui-là, celui-là... projet	
	hmm	
	qu'est ce qu'on a fait là ?	
	attend	
	ah on est dans les photos... je sais pas pourquoi mais…	
	Projet	
E	**qu'est-ce... que penses tu du travail que nous faisons ensemble ?**	
	c'est bien	
C	pourquoi ?	
	si tu veux tu peux me dire ce que tu trouves bien ou ce que tu trouves nul, moins bien	
E	j'sais pas	
C	moi c'est vraiment pour avoir ton vrai avis, qu'est ce qui est bien ?	
	pour toi, vraiment	
E	je sais pas	

C	t'en penses quoi des moments où… je viens régulièrement, quand je viens dans la classe et qu'on travaille tous ensemble là, qu'est ce que tu en penses ?	
E	bah ça nous fait creuser la tête…	
C	ouais tu trouves	
E	oui oui	
	et voilà	
	pourquoi .... ce que tu viens faire dans la classe ?	
	heu nous... nous apprendre ce que ça veut dire argumenter	
	et ce que c'est AREN, et faire des… et nous apprendre à argumenter .... et voilà	
	…….. [as-tu l'impression de travailler ou de jouer ?]	
	heu j'ai l'impression de travailler	
C	et est ce que c'est un travail difficile ?	
E	heu	
C	parfois facile parfois difficile ?	
E	parfois facile, parfois difficile	
C	et est ce que tu sais pourquoi ? comment ? à quel moment c'est facile et à quel moment ça l'est moins ?	
E	quand on doit répondre	
C	répondre à quoi ?	
E	à des questions	
	et quand on sait pas la réponse on doit creuser dans la tête	
C	ouais, ça c'est pas facile	
	pourtant tu le fais pas mal, et bien en plus	
	c'est quoi qui est difficile, tu sais ?	
E	réfléchir	
C	ouais	
E	trouver la réponse	
C	ok	
	on est allé partout ?	
E	oui	
C	oui ?	
	est ce que tu veux bien laisser un petit mot, ici,	
	fais très attention	
E	ça c'est électrique ?	
C	c'est... oui c'est électrique	
	parce qu'en fait, regarde, ça c'est pour le charger, donc à	
	l'intérieur il ya une batterie	
E	ah mais c'est pour ça que ça écrit comme ça	
C	oui	
	c'est en connexion bluetooth	
E	ah	
	j'écris quoi ?	
C	bah ce que tu veux un truc, un truc sur toi ou sur le collège ou sur	
	le projet ou… tu vois, pour laisser une trace, dire que Eliott est	
	venu parler aujourd'hui. voilà, le mot de la fin, pour toi le mot de la fin	
E	je vais dire Eliott est venu parler	
C	ah	
	tu peux prendre la gomme	
E	il y a un e ?	
C	non, venu comme ça c'est parfait voilà	

	super merci beaucoup Eliott	
	j'ai une petite question pour la fin	
E	oui	
C	on a discuté avec madame B** de pouvoir faire un petit film tous ensemble pour présenter le projet ensemble, on se demandait si ça vous disait ? où chacun on essaierait un petit peu de filmer les autres, on se présenterait à la caméra, on expliquerait un petit peu ce qu'on fait ensemble et après peut-être qu'on pourrait présenter le film à *** (NOM DE L'ITEP)**** pourquoi pas pour montrer aux autres ce qu'on fait	
E	t'en penses quoi ?	
C	je sais pas	
	bof ?	
E	bof	
	mais si on me demande de le faire moi je le fais	
C	ouais ? mais ça t'embête un peu ou... ?	
E	non	
C	Ou ça va… ouais ?	
	et est ce que si on le présentait aux familles pour leur montrer ce qu'on fait ensemble en classe…	
E	alors ça ça me dérange pas du tout	
C	ça te dérange pas du tout ?	
E	même je veux bien	
C	ouais ?	
E	pour les parents	
C	ça te plairait ?	
E	qu'on leur explique un petit peu qu'on leur montre	

1.5. Transcription d'entretien Léo _ A1-E1

L : Léo
C : Capucine

C	ça aussi au cas où et voilà ça c'est pour toi et en fait on a quatre grands thèmes là, donc collège, projet, argumentation, AREN, et le but du jeu c'est que à l'intérieur des thèmes il ya des petites questions, l'intérêt c'est que tu puisse les lire à voix haute comme ça on sait où on en est et y répondre comme tu le veux et donc tu peux te balader dans le, dans l'écran comme tu le souhaites dans l'ordre que tu veux.	
	est-ce que avant tu peux juste écrire ton prénom au milieu tu peux poser ton poignet elle... ça écrira	
	quand même et tu peux commencer par où tu veux	
L	bah heu là	
C	d'accord	
	Projet	
L	**que penses tu du travail que nous faisons ensemble ?**	
	je sais pas trop quoi dire mais	
C	tu peux vraiment dire tout ce que tu veux	
L	j'sais pas trop	
C	moi c'est juste pour savoir ce que vous en pensez et comment vous le vivez	
L	ben voilà c'est bien	
C	qu'est-ce qu'est bien ?	
L	je sais pas heu...	
	qu'on parle de sujets du journal d'ARTE… puis après je sais pas quoi dire après	
C	d'accord ok, c'est toi qui dit, c'est à ton rythme	
L	je sais plus	
C	si tu veux passer après ou si tu veux revenir dessus , tu me dis	
L	**Pour toi qu'est ce que je viens faire dans ta classe ?**	
	bah… de faire le projet d'AREN, de la plateforme et	
	et nous apprendre à argumenter des, des questions des phrases… et voilà	
	Est ce que ce sont des moments où tu as l'impression de jouer ou de travailler ?	
	un peu des deux	
C	un peu des deux en même temps ou heu des fois y'a des moments où t'as l'impression qu'on travaille et des fois y'a des moments où t'as l'impression qu'on joue ?	
L	heu pas en même temps, des fois on travaille puis des fois bah heu on joue	
C	tu saurais les différencier ces moments ? tu sais à quel moment on travaille et à quel moment on joue ?	
L	nan	
C	non, donc mais c'est un peu entre les deux quoi	
L	ouais	
C	ok	
	L' argumentation	
	qu'as tu compris en retenant non	

L	**qu'as tu compris et retenu de l'argumentation ?**	
	bah c'est dès qu'il y a des phrases ou des questions, des sujets bah y répondre	
	Penses-tu que ce soit important de savoir argumenter ?	
	ça dépend, oui et non	
C	dans quel cas oui et dans quel cas non ?	
L	heu bah, bah un peu tout le temps savoir argumenter, mais des fois ça sert à rien	
C	tu sais quand est-ce que ça servirait à rien ? ou dans quelle situation ?	
L	non	
	Penses tu que ce soit... ah non ça je l'ai déjà dit	
	y a t il d'autres moments où tu argumentes ?	
	j'ai pas trop compris la question	
C	et bien là dans la classe tu vois on apprend à argumenter	
	donc on s'entraîne, on écrit des arguments sur la plateforme, on débat ensemble… mais est ce qu'il y a d'autres moments dans la vie où tu argumentes ? au collège, à la maison, à l'ITEP, n'importe où	
L	oui,	
C	t'aurais un exemple ?	
L	à la maison	
C	par exemple ?	
L	bah je sais pas, on va me poser une question bah au lieu de répondre quelques mots je vais répondre ben...	
	le vrai de la question, 'fin, j'sais pas comment expliquer	
C	tu veux pas essayer de m'expliquer ?	
L	j'ai dit je sais pas comment expliquer	
C	tu veux bien essayer ?	
	j'sais pas d'une autre manière ou ... ou avec un exemple concret si tu veux	
L	oui voilà un vrai exemple, enfin je sais pas comment, avec un exemple	
C	t'en as un d'exemple ?	
L	non	
C	non ? à un moment tu as dit à la maison plutôt	
L	ouais	
C	où faudrait que tu argumentes ?	
L	bah quand on me pose une question par exemple sur mes devoirs ouais bah des fois ils se trompent et je leur dis ben non c'est pas ça c'est ça	
C	d'accord	
	et tu leur expliques pourquoi ?	
L	ouais ouais	
	AREN	
	Que penses-tu de la plateforme AREN ?	
	bah heu .. je pense c'est plutôt pour heu … nous faire travailler, qu'il y ait une plateforme, pour pas nous faire écrire ... et voilà	
C	c'est quoi heu... c'est pour nous faire travailler et pas pour nous faire écrire ? c'est ça que t'as dit ?	
L	non, pour nous faire plus travailler puisque ce serait une feuille je pense que on travaillerait pas trop	
C	tu penses que vous travaillez plus sur la	
	plateforme que sur une feuille ? d'accord	
L	qu'ils sont les vases les	

	quels sont les avantages et les inconvénients du numérique dans notre projet ?	
	les inconvénients du numérique ? bah que bah déjà si on n'a pas d'imprimante on peut pas les avoir en feuille et dès qu'il y a pas internet on peut pas travailler dessus	
C	ah oui, tout à fait, bien joué parce qu'elle est pas facile cette question, et tu avais un peu répondu déjà avant, parce que ça voulait dire aussi : on aurait pu travailler sur l'argumentation sans ordinateur tu vois ? mais là on a décidé qu'on travaillait sur les ordinateurs du coup la question c'est qu'est-ce qui est positif d'avoir décidé de travailler sur les ordinateurs pour travailler l'argumentation et qu'est ce qui est négatif, t'as d'autres choses là-dessus ?	
L	non	
	qu'est ce qui change dans le fait d'écrire sur l'ordi plutôt que sur ton cahier ?	
	bah je l'ai déjà dit avant c'est, parce que ça nous motive plus à travailler	
C	est ce que tu sais pourquoi ?	
L	parce que c'est sur un ordi je sais pas	
C	et qu'est-ce qui change entre le cahier et l'ordi ? pourquoi ça nous motive ?	
L	je sais pas	
C	toi, là, quand tu es devant l'ordi plutôt que sur ta feuille,	
	pourquoi tu te dis que c'est plus motivant ?	
L	ben je sais pas c'est un ordinateur 'fin sais pas jsais pas mais je préfère travailler sur un ordi que sur une feuille	
	Collège	
	Qu'est-ce qui change dans le fait de travailler en binôme ?	
	ce qu'on peut… bah c'est qu'on peut réfléchir à deux aux questions… et voilà	
C	c'est… c'est plus facile ou parfois plus difficile?	
L	plus facile ouais	
	est-ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ces moments ?	
	oui	
C	quoi ?	
L	jsais pas, plein de trucs, pleins quand on a vu le journal d'arte et voilà	
C	tu te rappelles de quelques trucs ?	
	tu les as appris mais tu les a oublié ?	
L	**qu'est ce que tu préfères au collège et qu'est ce que tu aimes le moins ?**	
	ce que je préfère c'est la relaxation et ce que je préfère le moins c'est quand il pleut	
C	c'est ce que tu aimes le moins au collège ? c'est quand il pleut ?	
L	…	
C	bon t'aime un peu tout au collège alors ?	
L	ouai	
C	non ? c'est assez chouette ?	
	ok heu, est-ce que tu peux dézoomer et est ce que tu aurais une petite phrase pour la fin, c'est toi qui a le mot de la fin, pour laisser une trace,	

	ce que tu veux un truc sur toi un truc sur le collège un truc sur le projet, ce que tu veux, un truc sur la classe un truc personnel	
L	je sais pas	
	le projet est bien ?	
C	comme tu veux	
L	c'est où la gomme, là ?	
C	oui	
	super, merci	
	et dis moi, juste une petite question de la fin : on parlait avec mme B. (enseignante) de pouvoir faire un petit film tous ensemble pour expliquer notre projet, donc on se filmerait, on se présenterait, salut moi c'est Capucine...	
	on essaye de faire ça ensemble… on se baladerait un peu… et pour pouvoir faire un petit film court et pouvoir le présenter peut-être peut-être à *** (nom de l'ITEP) pour leur montrer ce qu'on fait, qu'est ce que tu en penses ? ce serait une bonne idée ou pas trop ?	
L	ouais une bonne idée	
C	et on se demandait si peut être on le présenterait à vos familles aussi, qu'est ce que t'en dis ? pour leur montrer comment on travaille, ce que vous apprenez, ce qu'on fait ensemble au collège	
L	ah et aussi j'ai oublié, je voulais demander un truc est-ce qu'on peut montrer le site à nos parents ?	
C	oui très bientôt là ils viennent de l'enlever de... en ligne	
	parce qu'ils sont en train de faire des modifications dessus et ils vont le remettre très bientôt en ligne, tu me le redemande la prochaine fois ?	
L	ok	
C	ouais ? super	
	bah ouais comme ça tu pourras tout lui montrer et tu pourras même te connecter, lui montrer à l'intérieur comment c'est fait et tout	
	super , merci beaucoup Léo !	
L	de rien	

1.6. Transcription d'entretien Abel _ A1-E1

A : Abel
C : Capucine

C	donc, on se balade dans l'écran parce que c'est toi qui va choisir, et en même temps il nous enregistre et j'enregistre là aussi au cas où parce qu'on ne sait jamais ce qui peut se passer	
A	d'accord	
C	alors le but du jeu, tu as vu, c'est qu'il y a quatre catégories. tu vois les grandes catégories ? et dedans il y a des petites questions, et toi tu vas pouvoir choisir par quelle catégorie tu veux commencer, dans quel sens on se balade, c'est toi qui zoome qui dézoome et tout d'accord ? et nous on lit les questions ensemble, t'y réponds, tu me demandes si c'est pas claire ou si toi tu as des questions pour moi, d'accord ? et on essaye de se balader partout	
A	d'accord	
C	est-ce que avant tu peux écrire ton prénom ici au milieu	
	comme avec un stylo…et tu peux poser ton poignet, elle le prendra pas en compte	
	tu veux le refaire ou ça va ?	
A	ouais, je veux le refaire	
C	alors si tu veux, là il y a la gomme	
	ouais	
	super	
A	et après je fais quoi ?	
C	hop, et après lui on le met de côté, et là tu... c'est toi qui choisis, par où on commence	
A	on commence par heu...	
C	faut que tu zoom et que tu dézoom comme ça, ouais	
	Projet	
A	**qu'est ce que tu penses du travail que nous faisons ensemble ?** pourquoi toi est ce que	
	je viens j'ai pas compris pourquoi toi qu'est ce que, non... ah, pour toi	
	qu'est ce que je viens faire dans la classe ? est ce que ce sont des moments où tu	
	as l'impression de travailler ou de jouer	
C	la première c'est ce qu'on fait ensemble	
A	c'est qu'on travaille sur AREN c'est ...	
C	et qu'est ce que t'en pense de ce travail ?	
A	je ne sais pas… moi je sais, c'est bien ça me fait plaisir que le faire ouais je trouve ça bien je trouve ça une bonne idée	
C	et tu saurais nous dire un peu pourquoi ? pourquoi c'est bien pourquoi ça te fait plaisir ?	
A	ça aide à comprendre plus de choses tu trouves c'est pour moi c'est de la compréhension c'est bien c'est	
	un peu un travail qu'on peut pas faire tout seul c'est un travail qui qui est collectif ouais on fait tous, on cherche	
	tous et on parle tous ensemble parce que tout seul et ce serait quasiment impossible de le faire	
	pour toi qu'est ce que je viens faire dans la classe ?	
	ben nous aider à travailler, nous aider à comprendre pour faire je sais pas moi… oui pour nous aider à comprendre, pour travailler, et pour voir aussi comment on réagit sur des trucs	
C	comme quoi ?	

A	je sais pas moi comme les trucs qui s'est passé au yémen… par rapport à la guerre et tout, et moi c'est comment on avait réagi par rapport à ça que c'était grave non aussi par rapport à notre avis sur l'truc AREN	
	quand on a donné nos avis à.. nous. d'accord ou pas d'accord	
C	ouais	
A	et c'est tout	
	qu'est-ce que... qu'est ce que se font ... **[travailler ou jouer ?]**	
	pour moi c'est plus jouer, c'est les deux parce que on rigole tous ensemble mais j'sais pas, moi je trouve je passe des bons moments quand on fait ça	
C	ouais ?	
A	mais c'est aussi un travail qu'on est ... qu'on fait tous de nous mêmes on s'aide entre nous quoi	
C	ok	
A	après, c'est bon pour ça ?	
C	c'est toi qui dit	
A	c'est quoi ça c'est quoi c'est qu est ce	
	qu'as tu compris	
	Argumentation	
	qu'as tu compris et retenu de l'argumentation ?	
	l'argumentation c'est bah ça j'ai pas trop compris mais j'ai essayé… pour moi c'est quand on argumente, qu'on pose notre avis, c'est notre avis argumenter c'est ce qu'on pense nous, c'est qu'on pense pas tous la même chose par rapport aux trucs, y'en a qui pensent des trucs	
	y'en a qui ... on pense pas tous de la même manière et argumenter c'est nous ce qu'on pense nous, nous c'est, nous c'est ça	
	je suis à la deuxième ?	
C	d'accord	
A	**penses tu que ce soit important de savoir argumenter, pourquoi ?**	
	que c'est important ?	
C	est ce que tu penses que c'est important de savoir argumenter ?	
A	bah oui c'est notre apport quand on est plus grands ou même quand on, j'sais pas quand on sera plus ici quoi	
	qu'on on sera dans une classe ordinaire c'est que…nous aussi nous on l'aura, on pourra poser notre avis pour pleins de trucs je sais pas moi…on vote, par exemple pour voter le président ou plein d'autres trucs, je sais pas moi c'est ça	
	y at il d'autres moments où tu argumentes ?	
	hmm non, j'sais pas, non… des fois à la maison ... parce que pour moi argumenter genre ça veut dire pleins de trucs, genre c'est ... on argumente de partout, c'est par exemple y'en a qui veulent faire un jeu et les autres sont pas d'accord pour moi c'est augmenter y en a qui posent leurs trucs y'en a qui sont d'accord y'en a qui sont pas d'accord, c'est ça pour moi	
C	t'as raison, et à la maison ?	
A	hmm avec maman des fois parce que des fois elle est d'accord ou des fois on se met d'accord sur un truc tous les deux mais généralement ça tient pas longtemps… mais des fois ça tient	
C	ouais	
	Collège	
A	**est ce que, ce, est ce que**	

	qui change le fait de travailler en binôme	
	binôme c'est tout seul ?	
C	binôme c'est quand on est à deux sur le, à deux pour travailler,	
A	c'est travailler à plusieurs quoi	
C	c'est à deux	
	tu sais à chaque fois vous êtes deux sur l'ordinateur	
A	ah oui ben c'est plus facile… et aussi c'est un peu difficile pour se mettre d'accord mais on y arrive quand même à la fin	
C	ouais ?	
A	c'est beaucoup plus facile quand moi je suis avec Milan, Léni ou encore Léo, ben pour moi c'est encore plus facile à travailler c'est je me sens mieux tu vois	
C	pourquoi ? tu sais pourquoi ?	
A	parce que j'sais pas c'est entre nous on se comprend tu vois c'est pas par exemple tu me mets avec une personne de 3e 4e, que je connais pas, qu'on se parle pas du tout que elle et moi on se connaît c'est, ça va être encore plus galère pour moi pendant que je les connaisse à, parce que eux je les connais ça va faire cinq ans maintenant que je les connais tous.. en tous cas moi ça me fait plaisir passer du bon moment et tout avec eux, et ça me fait plaisir qu'on s'entraide et tout, qu'on soit, s'entraide, s'entraidés	
	heu, est ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose lors de ces moments	
	ça veut dire ce qu'on a appris depuis le début ? avec AREN et tout ? bah c'est que, je sais pas moi, j'ai appris plein de trucs, moi je sais pas, j'ai déjà appris ce que ça voulait dire argumenter, c'est déjà bien et aussi, pleins de trucs j'ai appris, moi tu vois ça m'a fait plaisir d'apprendre des trucs comme ça	
	qu'est ce que tu préfères au collège et qu'est ce que tu aimes le (ça veut dire quoi, le moins ?) **le moins ?**	
	le moins c'est de, j'sais pas, de rester tout seul dans la récré c'est nul et ce que je préfère c'est d'être avec, avec tout le monde, avec toute la classe ça me fait plaisir comme là tout à l'heure on commence à embêter Yohan on lui cache son gilet, on était plein, tu vois on était 5, 6, 7 j'sais plus, on était pleins genre et moi ça m'a fait plaisir on était tous là en train de rigoler après moi ça me fait plaisir aussi de voir les autres en train de rigoler et tout parce que je me dis si personne sourit, c'est pas amusant, c'est nul	
C	donc c'est les copains quoi que tu préfères au collège ? c'est ça ?	
A	ouais c'est que tout le monde rigole moi j'aime bien les voir sourire	
	AREN	
	qu'est ce que, que penses tu de la plateforme AREN ?	
	bah c'est bien ça aide à argumenter et ça aide de poser, d'être tous d'accord sur un truc ou même quand on n'est pas d'accord ou le truc que j'aime bien aussi c'est que, on pourrait, par exemple Milan et Léo ils ont dit un truc et Léni et moi on répond genre, on dit, on répond à leur truc et aussi on peut dire notre accord et tout, ce qu'on pense nous, et ça c'est bien moi je…	
C	de pouvoir s'exprimer sur ce qu'on pense ?	
A	oui	
C	c'est pas tout le temps que tu peux faire ça ?	

A	pas trop, parce que généralement moi j'aime pas me prendre la tête avec les autres et tout, pour un seul truc après je me dis ça sert à rien tu vois ?	
	quels sont les avantages et les inconvénients du numérique sur notre projet ?	
	l'inconvénient ?	
C	les avantages et les inconvénients, c'est le positif et le négatif de l'ordinateur dans le projet	
A	j'sais pas c'est, déjà d'une, des fois on se dispute un peu pour le clavier et aussi des fois c'est, j'sais pas, on peut plus répondre que tu vois, y'a plus que d'accord et pas d'accord, et d'accord j'sais pas moi y'a plus de trucs, y'a plus de nouveautés après comme c'est, moi ça me dérange pas du tout	
C	et est ce que, tu vois, moi je viens pour travailler sur l'argumentation, et on a décidé d'utiliser des ordinateurs mais on aurait pu travailler sur l'argumentation sans ordinateurs, alors c'est quoi les avantages de l'ordinateur pour travailler sur l'argumentation ?	
A	pour moi c'est, je sais pas moi c'est, ça me fait plaisir, qu'on soit plusieurs, c'est pas comme une feuille avec un crayon de papier et un taille crayon, et une gomme, c'est plus, c'est déjà plus que ça, on s'ennuie pas tu vois, c'est pas qu'on s'ennuie quand on est avec un taille crayon un crayon et une feuille et une gomme que je m'ennuie moi, oui j'aime ça moi, ça me fait plaisir de faire ça	
C	tu aimes ça, la feuille et le crayon ou t'aime ça...?	
A	nan je préfère ça sur l'ordinateur, ça fait passer le temps	
C	hmm d'accord	
A	**qu'est ce qui change dans le fait d'écrire sur l'ordinateur ou plutôt que sur... que sur ton cahier**	
	moi personnellement j'aime pas trop écrire sur l'ordinateur parce que les majuscules et tout c'est galère c'est un peu chiant quoi	
C	toi tu préfères écrire sur le cahier ?	
A	bah c'est plus facile, mais tout le monde est d'accord avec ça que c'est plus facile mais après après certains ils préfèrent écrire sur l'ordinateur et puis certains d'autres ils préfèrent écrire sur un papier, sur une feuille quoi	
C	et pour toi ce qui est plus facile c'est la feuille ?	
A	ah ouais, mais après quand on est plusieurs, que j'étais avec Léni, bah écrire sur l'ordinateur pour moi c'était facile, c'était même limite rigolo j'sais pas moi j'aimais bien, mais être tout seul et écrire sur l'ordinateur moi j'aime pas trop	
C	parce que c'est quelque chose dont tu n'as pas l'habitude ?	
A	si parce que des fois je joue à l'ordinateur chez moi mais	
	j'sais pas, même quand je joue à l'ordinateur j'écris pas limite… limite quand j'écris sur l'ordinateur c'est des trucs sur youtube, des trucs faciles quoi des trucs que je connais, bas oui mais après écrire des longs textes et tout c'est chiant c'est un peu énervant	
C	ça t'embête pas si on le pose un petit peu parce que j'ai peur qu'on t'entende pas bien du coup avec le bruit ?	
A	et c'est tout…	
C	après on fait quoi d'autre ?	
A	je sais pas on a tout fait ou pas ?	
C	oui, on a fait projet, argumentation et au collège	
	ah ouais ça y est	
A	je peux écrire mon nom de famille pour profiter un peu ?	

C	oui et surtout est ce que tu veux bien laisser une phrase, ce que tu veux, un truc personnel, ou un truc sur le collège ou un truc heu ...	
A	j'écris *** (NOM DE L'ITEP)***** ?	
C	pour laisser une phrase, une trace de toi tu veux bien ?	
A	je sais pas quoi écrire	
C	si tu veux tu peux rajouter ton nom de famille là	
A	heu... je me suis trompé..	
C	et là, le mot de la fin tu vois ? ce que toi tu as envie de laisser, sur toi...	
A	heu... ça m'a fait plaisir	
	là je mets un f après ?	
C	hmm ouais	
A	c'est comme ça que ça s'écrit ça m'a fait ?	
C	alors c'est : fait c'est plus loin	
	c'est f-a-i-t, c'est le verbe faire	
A	donc le m-a je le laisse comme ça le m-a ?	
C	c'est m apostrophe a	
A	donc le m je fais ça	
C	ouais, super, fait c'est f-a-i-t, super, et ?	
A	plaisir	
C	alors tu le connais plaisir ou pas ?	
A	non	
C	alors c'est p-l -a-i- s-i-r. attention il reste trois lettres. S s-i-r. s-i-r. super, merci	
A	je peux faire un coeur ?	
C	oui	
A	non, voilà	
C	bon et une dernière question,	
	on voulait faire un petit film, on en a parlé avec madame *** (NOM DE L'ITEP)****, on voudrait faire un petit film de nous tous pour expliquer aux gens ce qu'on fait dans ce projet je me demandais si ça te disait comme idée, genre qu'on puisse se présenter qu'on explique ce qu'on fait ensemble et tout	
A	moi j'aime pas être devant la caméra	
C	pas du tout ?	
A	non	
C	et qu'on puisse montrer à *** (NOM DE L'ITEP)******* ce qu'on… et leur expliquer ce qu'on fait dans la classe	
A	Mouais mais juste éviter de me montrer, je reste devant la caméra ça me dérange pas	
C	a ouais ? pourtant tu la regardes tout le temps la caméra	
A	mais je sais que ça restera entre nous ça va pas se montrer aux autres gens	
C	ah c'est que pour moi les grimaces alors ?	
A	oui, tu sais je sais que tu vas pas le montrer aux autres gens	
C	bah non, et sinon ça te dit pas ? ce serait pour présenter ou alors tu pourrais être plus caméraman ?	
A	ouais voilà, aider pour la caméra et tout,	
C	mais tu vois pour leur expliquer ce qu'on fait comme travail et on se demandait si on pouvait peut-être aussi le présenter aux familles pour leur montrer ce qu'on fait et	
	comment on travaille, ce que c'est le projet, t'en penses quoi ?	
A	ouais mais juste être caméraman	
	juste pour filmer, je pourrais aider à filmer et tout	
C	ok, super	
A	c'est tout ?	
C	bah ouais, merci beaucoup	
A	pas de quoi. C : à bientôt A : à bientôt	

2. Entretiens 2 de l'année 1

Les entretiens A1-E2 sont les deuxièmes de la première année, ayant eu lieu le 29 janvier 2019, au collège.

2.1. Guide d'entretien

Voici le guide d'entretien composé de trois questions puis de quatre phrases à discuter.

Question 1 : que veut dire apprendre pour toi ?
Relances : Comment tu apprends, dans quelles conditions, par quels moyens, dans quels lieux, avec qui ? À quoi ça sert ?

Question 2 : quel est ton premier souvenir d'apprentissage ?
Relances : Est-ce qu'on apprend tous la même chose en premier ? pourquoi ?

Question 3 : qu'est-ce que tu aimes apprendre / n'aimes pas apprendre ?
Relances : Qu'est ce qui est facile à apprendre / difficile ?

Phrases à discuter ensemble :
« Apprendre c'est rejouer ses premières relations ».
« Apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant ».
« Apprendre c'est une interaction entre le sujet apprenant et les savoirs scolaires ».
« Apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas ».

2.2. Transcription d'entretien Eliott _ A1-E2

E : Eliott
C : Capucine

C : hop, donc, tu vois, le thème d'aujourd'hui c'est Apprendre, d'abord il y a 4 grandes questions où tu peux répondre vraiment comme tu veux, on peut les lire une première fois ensemble si tu veux et ensuite tu choisis l'ordre dans lequel tu veux répondre et après, j'ai préparé des phrases, des phrases qui apparaissent dans ce que je lis et que j'ai essayé de reformuler, ce sont des grands thèmes et je voudrais qu'on les lise ensemble et qu'on fasse comme si on était sur la plateforme AREN quand on travaille ensemble mais à l'oral, sans écrire et qu'on se dise :comment je peux reformuler ? est ce que je suis d'accord ou pas d'accord ? et pourquoi ? d'accord ? on commence là-haut ?	
E : ok, **que veut dire apprendre pour toi ?** ¤ heu, apprendre ça veut dire savoir de nouvelles choses, heu... je ... attends, c'est heu, je me rappelle p... je sais pas comment dire je sais pas	Apprendre=savoir
C : tu peux prendre le temps, tu peux me demander des mots, tu peux le dire comme tu veux, même si tu penses que c'est pas exactement le mot que tu voulais ¤	
C : tu m'as dit c'est savoir de nouvelles choses	
E : oui, c'est savoir de nouvelles choses, heu... et voilà, c'est ça	
C : ouai, et c'est ... toi t'apprends comment ?	
E : bah, je peux apprendre en lisant, je peux apprendre sur en parlant, on peut apprendre sur pleins de choses, sur différents heu...je sais pas comment dire, je sais pas	Lire, parler
C : différents sujets ? sur différents supports peut être ? autant des livres que...qu'est ce qu'il pourrait y avoir d'autre que les livres ?	
E : les ordinateurs¤ ouai ordinateurs...	
E : comme le Journal d'ARTE	tissage
C : aussi, ouais	
E : je sais pas... j'ai pas assez d'informations pour répondre ...	Illégitimité / tissage
C : et est-ce que il y aurait, par exemple, pour être plus précis, est ce qu'il y a des conditions dans lesquelles c'est plus facile d'apprendre ?	
E : hum, je sais pas	
C : ça veut dire heu ... dans quel endroit ? avec qui ? justement sur quel support ? pour toi hein ? pas en général hein ? est-ce que tu apprends mieux en lisant ? t'apprends mieux quand tu regardes un documentaire ?	
E : non, quand on me parle, quand on me dit les choses, je comprends mieux	J'apprends quand on m'explique
C : et ça peut être n'importe qui ? ou c'est plus avec des personnes en particulier ?	
E : n'importe qui	
C : et les lieux ?	
E : les lieux c'est la classe, voilà...	Apprendre = UEE
C : toi c'est l'endroit où tu apprends le mieux ?	
(ouais)	
C : t'as d'autres exemples d'endroits ou pas ? où tu apprends des choses ?	
E : heu non	
C : en dehors de la classe ?	
....	

C : je me rattrape, j'avais oublié de te demander ça, est ce que tu peux écrire ton prénom ? tu veux choisir une couleur ?	
(j'invite Eliott à écrire son prénom sur la tablette)	
C : super, et on a commencé par cette question, est ce que tu veux bien l'entourer ?	
E : j'écris 1 ?	
C : ouais tu peux, super, tu veux aller à laquelle après ?	
C : alors, c'est quoi la question ?	
E : **qu'est-ce que tu aimes / n'aimes pas apprendre ?** Qu'est-ce que tu n'aimes...	
E : qu'est-ce que j'aime pas apprendre ? .... des choses qui ne me serviront jamais dans ma vie ... et ce que j'aime apprendre, des choses qui me serviront dans ma vie ...	Apprendre les choses utiles pour la vie, projection futur
C : est ce que t'aurais un exemple ?	
E : par exemple heu... un exemple de quelque chose que j'aimerais bien qu'on m'apprenne ?	
C : oui	
E : à faire un feu dans la forêt, avec les trucs comme ça là (silex ou bois), parce que moi j'aimerais bien, quand je serai grand un jour, aller avec mes copains pendant quelques jours, être seul dans la nature, ce serait trop bien	Projection futur
C : donc avec les silex ou avec du bois ou ...?	
E : nan avec heu, j'ai vu sur internet c'est un espèce de truc rond, que tu racles comme ça, ça fait des étincelles, y'a beaucoup de gens qui s'en servent	
C : ouais c'est super, et ça ça sert	
E : oui, ça sert, parce que te retrouver avec deux silex c'est un peu chaud	
C : ça doit être assez dur ... et est-ce que tu aurais un exemple de quelque chose que tu n'aimes pas apprendre ?	
C : tu m'as dit j'aime pas apprendre quand je sais que ça me servira pas	
E : (silence) heu... quand heu ... laaa géométrie	
C : d'accord, tu crois que ça te servira jamais ?	
E : si, je pense, pour cadrer et pour faire du bricolage	
C :ah ouai, donc ça sert quand même un peu ? (E : ça sert) mais t'aimes pas trop ça ?	
E : avant j'aimais, mais maintenant j'aime plus trop parce que Mme B. (enseignante) elle me dit ça c'est le trait, vous devez le raccorder à ça, et elle nous fait un truc tout bidule, mais quand, mais elle nous dit, essayez de faire ce que je vais faire, sauf qu'il n'y a pas de consigne, ils disent pas qu'il faut faire un trait, après un truc comme ça là...	
C : ok, et du coup c'est ... difficile ?	
E : c'est difficile oui	
C : d'accord	
(un jeune est rentré dans la pièce pour aller se servir de l'eau)	
C : est ce que tu crois que c'est pareil ? est ce que tu crois que ce que tu aimes apprendre c'est des choses qui sont faciles pour toi ? est-ce que t'aimes pas apprendre des choses qui sont difficiles ou pas ?	
E : non, y'a des trucs que j'apprends que j'aime bien qui sont difficiles et aussi y'a des trucs que j'apprends qui sont pas difficiles mais que je pense qui me serviront pas et c'est ... c'est pas du tout sur ça... on a fini ?	Difficultés, intérêt, utilité
C : cette question ? Oui	
(discussion sur le capuchon du stylet de la tablette)	

C : tu choisis laquelle après ?	
E : trop bien ce stylo	
C : alors, c'est quoi la question ?	
E : **quel est ton premier souvenir d'apprentissage ?**	
E : l'écriture, quand je suis arrivé au CP et que je croyais qu'on allait faire comme à la maternelle, des dessins, et heu du collage, et bah à un moment la maîtresse elle a commencé, elle nous a dit, vous allez faire un A, et nous on comprenais pas ce que c'était ou ce qu'on devait faire avec ce A ¤ et après elle nous a appris à écrire, mais un jour je me rappelle, j'avais écrit à l'envers, j'avais écris les A d'abord là, j'avais écris comme ça, donc voilà, c'était, pour montrer que j'avais appris mais voilà...	Apprendre=école (écriture)
C : d'accord, tu crois qu'on apprend d'autres choses avant le CP ? en dehors de l'école ?	
E : heu oui, ah, premier apprentissage, à marcher, non moi c'était pas ça, c'était à bien manger à table, parce qu'à chaque fois j'en foutais partout, et ma mère elle me disait c'est comme ça qu'on fait et heu va falloir t'apprendre à manger parce que sinon moi je vais pas réussir à te faire manger si tu manges comme un cochon	Marcher, manger
C :donc ça c'est la toute première chose que t'as appris ? à manger bien ?	
E : je pense que c'est à parler ...	D'abord parler
C : ah, y'a parler aussi, tu penses que ça vient avant ou après ?	
E : bah avant ...	
E : voilà	
E : c'est une tablette combien ? c'est laquelle ? (discussion sur l'ipad)	
E : alors, **à quoi te servent ces apprentissages ?** ¤ heu... ah que quand je serai plus grand je pourrai les utiliser pour pas me perdre, parce que quand je serai grand je serai tout seul, peut être que j'aurai une femme mais pour le travail, pour tout ce qui m'entoure, l'environnement (me demande confirmation pour ce mot) bah voilà, donc heu si j'apprends pas toutes ces choses-là, je vais me perdre, ça va être dur pour moi et c'est bien d'apprendre parce qu'après bah ça va servir pour ton boulot et si tu ne sais pas tout et ben ça va être dur, très dur...	Projection futur
C : (approbation)	
E : voilà	
C : super, on descend ?	
E : je peux ?	
C : tu peux si tu veux,Eliott écrire le numéro sur la dernière question (encore discussion sur la tablette)	
C : alors, c'est quoi cette première phrase ?	
E : « apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant »	
C : alors comment on peut reformuler cette phrase ? comment on peut le dire autrement ?	
E : alors quand apprend quelque chose des fois tu peux avoir peur de ne pas savoir comment faire pour apprendre parce que c'est trop dur pour toi, et des fois t'as des mots que tu comprends pas, et voilà	reformulation
C : alors du coup t'es d'accord ou pas d'accord avec cette phrase ?	
E :je suis d'accord (en baillant)	D'accord
E : ça marche pas avec ça... (attiré par la tablette à nouveau)	
C : non	

E : j'ai compris, à chaque fois tu fais comme ça, (pas compris la suite.. liée à l'ipad)	
E : « Apprendre, c'est rejouer ses premières relations » ...	
C : qu'est ce que ça veut dire ?	
E : je sais pas ...	
C : c'est quoi nos premières relations ? dans la vie ?	
E : hum...nos toutes premières, avec notre maman	reformulation
C : ouai	
C : alors, j'aurais peut être pu les mettre dans l'autres sens, en fait elle va avec celle-là tu vois, ici ils disent apprendre c'est une interaction, donc une relation, entre le sujet apprenant, donc le sujet qui apprend, et les savoirs scolaires, et cette relation que tu créés entre toi et ce que tu apprends, donc entre toi et les savoirs, on nous explique que ça peut ressembler aux relations qu'on a créé quand on était petit ¤qu'est ce que t'en penses toi ?	
E : j'ai pas compris , c'est trop dur pour moi	difficulté
C : oui , c'est difficile, j'ai fait exprès :-) , celle-là c'est la question difficile, est-ce que pour toi apprendre on peut dire que c'est une relation entre toi et le savoir ?	
E : oui	
C : oui ? c'est une relation... comment on pourrait la qualifier cette relation ?	
E : je sais pas	
C :pourquoi on peut dire que c'est une relation en fait ?	
E : puisque on peut parler bah quand on apprend on le fait pas tout seul, on le fait avec quelqu'un donc heu y'a une relation	Apprendre=relation à l'autre
C : donc y'aurait une relation avec la personne avec qui on apprend	
E : oui	
C : et est ce que y'a une relation avec ce qu'on apprend ?	
tu vois, on apprend quelque chose	
E : oui, y'a une relation	
C :pourquoi ?	
E : parce que si t'as pas de relation bah tu peux pas comprendre ... je sais pas	
C : ouai d'accord... ok ... (Eliott joue avec sa bouche) donc là, en fait on a répondu à celle-là, celle-là elle est très dure	
E : non celle-là faut pas la faire	
C : tu crois qu'il vaudrait mieux l'enlever ?	
E : il vaut mieux l'enlever pour des gens d'ITEP c'est mieux	Impact difficulté
C : pourquoi ?	
E : bah... je sais pas, parce que ça doit être trop dur pour notre cerveau ...	
C : tu dis pour les gens d'ITEP mais est ce que c'est pas trop dur pour tout le monde ?	
E : pour tout le monde, ouais	
C : tu crois qu'il y a une différence là dessus ?	
Y : je pense que c'est une phrase de chercheur comme tu m'as dit ...	
C : je suis un peu d'accord	
(Eliott se replonge dans la tablette) C : celle-là tu peux l'entourer je pense du coup	
E :attend là c'était le 2, celle-là ! mon trois il était magnifYque	

E : « apprendre, c'est une interaction entre sujet apprenant et savoir scolaire », c'est un peu dur ça aussi ... je vais le mettre là pour qu'il soit en sécurité (le stylet)... je sais pas ...	
C : c'est quoi une interaction ?	
E : c'est trop dur !!	difficulté
E : je sais pas ce que c'est	
C : une interaction c'est quand on interagit, ça veut dire on agit entre deux choses, inter c'est entre, donc là ils disent qu'il y a une action commune entre toi qui apprend et un savoir scolaire, ça peut être quoi un savoir scolaire par exemple ?	
E : l'écriture	
C : par exemple, ouai	
E : le sport	
E : les maths (en chuchotant), la géométrie, voilà	
C : alors est ce que tu penses qu'il y a une interaction entre toi et la géométrie ? Ca veut dire que toi tu, t'as une action sur la géométrie et la géométrie a une action sur toi	
E : oui, l'action sur moi c'est qu'elle m'énerve	
C : d'accord	
E : et moi, je sais pas laquelle c'est, je crois que là je suis fatigué, **j'ai tout donné**	
C : ça y est ?	
E : oui	
C : est ce qu'on lit la dernière quand même ?	
E : allez « apprendre c'est reconnaître qu'on se sait pas » ...	
C : j'ai fait une erreur	
E : quoi ?	
C : j'ai écrit SE, c'est un lapsus ça, je me suis trompée ...	
E : t'aurais dû écrire quoi ?	
C : je voulais dire apprendre c'est reconnaître qu'on NE sait pas	
E : attend	
C : qu'on ne sait pas quelque chose, tu veux corriger ?	
E : je vais écrire un N	
C : ne, N, voilà, tu peux le barrer	
E :YES ! faudra le faire pour les autres aussi	
C : joli lapsus	
E : apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas, alors, heu	
C : ça veut dire quoi, comment on peut reformuler ?	
E : je sais pas	
C : apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas (heuuuu), ça veut dire quoi juste reconnaitre qu'on ne sait pas ?	
E : je sais pas	empêché
C : avec tes mots	
E : heu franchement je sais pas	empêché
C : si je te dis, ah oui, je reconnais que je ne sais pas,	
E : ah... ça veut dire que tu as aucune heu ... quand tu apprends quelque chose et que tu sais pas du tout et bah... oh je sais pas, je sais pas quoi dire pour la quatrième, trop dur	difficulté
C : reconnaître que je sais pas ça veut dire oui j'accepte que je ne sais pas ça, alors vu que je ne sais pas ça bha je vais essayer de l'apprendre, tu vois ? donc apprendre c'est reconnaître, c'est dire oui, ça je ne sais	

pas, donc je vais pouvoir essayer de l'apprendre, est ce que t'es daccord ou pas d'accord avec ça ?	
E : d'accord...(chuchotant)	D'accord
C : pourquoi ?	
E : parce que si on dit qu'on est d'accord alors qu'on ne le sait pas et bah après si on nous redemande ce que ça veut dire et bah on va être complètement bloqué parce qu'on ne le saura pas	Message direct ?
C : d'accord	
E : voilà c'est bon, j'ai terminé !! (chantonnant)	
C : merci,	
E : je peux faire un petit smiley ?	
C : tu peux heu... là il y a une page pour toi si tu veux écrire quelque chose ou faire un dessin ou... tout doucement avec le stylo bien sûr, tu peux poser ton poignet pour pas appuyer trop sur la mine ...	
E : smiley bonheur	
C : super, merci beaucoup Eliott, merci	

2.3. Transcription d'entretien Milan _ A1-E2

M : Milan
C : Capucine

C : alors j'ai préparé deux choses¤	
M : et on entend ma voix là¤	
C : ouais on le pose quand on s'en sert pas (stylo)¤	
M : pardon	
C : et on le prend quand on s'en sert si ça te va¤	
C : d'abord j'ai préparé quatre questions autour du thème apprendre (M : qu'est ce que tu aimes) que tu pourras choisir dans l'ordre que tu veux je te montre tout et après il y a 4 phrases j'ai écrite¤	
M : c'est un peu la même chose¤	
C : la même chose que là-haut¤	
M : non que la dernière fois¤	
C : la dernière fois il n'y avait pas de phrases ces phrases là c'est des phrases que j'ai fait par rapport à ce que je lis pour essayer de voir si vous êtes d'accord ou pas et du coup je voudrais qu'on fasse comme si on était sur AREN mais à l'oral pas à l'écrit¤	
M : j'ai une question ça va me faire sauter ma récré ça¤	
C : bah non¤	
M : non parce que ça sonne à 50 hein ?¤	
C : d'accord sinon on mettra sur pause et on reprendra après la récré d'accord¤	
M : qu'est-ce que tu aimes qu'est-ce que tu n'aimes pas apprendre¤	
C : alors est-ce que avant tout tu peux choisir une couleur ce que tu veux là ou là pour écrire ton prénom tu peux poser ton poignet	
et tu veux commencer par laquelle tu peux entourer la première¤	
M : quel est ton premier souvenir d'apprentissage avec toi¤	
C : non en tout dans la vie¤	
M : que veut dire apprendre pour toi, d'abord je réfléchis un peu aux questions, à quoi servent ces apprent.... ah il y a un truc là on peut pas effacer¤	
C : il y a un petit point ¤	
M : À quoi te sert ces apprentissage… qu'est ce que tu .. ok alors on commence sur ça ¤ ah merde, pardon ... ¤	
C : Alors¤	
43912>	
M : ah je dois dire alors **quel est ton premier apprentissage**, heu scolaire ou moi¤ personnelle ou scolaire ?¤	
C : alors comme tu veux ou les deux si tu veux si tu te rappelles des deux¤	
M : alors mon premier apprentissage c'est je crois que c'est quand j'ai commencé attends mon premier apprentissage bah déjà chez moi il y a un bon souvenir dont je me souviens c'est quand je regardais la télé à la maternelle il nous montrait un dessin animé sur les insectes qui passe encore je crois que c'est la vie des insectes c'est un petit dessin animé sur les insectes et c'était mon premier apprentissage de concentration ¤ parce que j'avais deux ans parce que comme j'étais de début	Dessin animé à l'école et boire le lait à la maison

d'année je suis allé à l'école à 2 ans et j'ai refait alors deux fois d'affilée j'ai revu la même chose mais chez moi mon premier apprentissage c'était apprendre à bien boire le lait¤	
C : ok et à l'école après la maternelle¤	
M : premier apprentissage que je me rappelle c'était la lecture la lecture et les chiffres et tu sais les 1, 2, ou tu essaiyais de compter jusqu'à 100 et beaucoup beaucoup d'apprendre l'alphabet¤	
C : ok¤	
M : et de lire voilà et après voilà on passe à la deuxième ?¤	
C : vas-y tu l'as choisi tu l'entoures¤	
M : que veut dire apprendre pour toi ? que veut dire apprendre pour moi c'est-à-dire d'apprendre de nouvelles choses ou de s'aventurer dans des choses qu'on connait pas parce qu'on essaye toujours quand on connaît pas beh on donne le meilleur de soi et on essaie de se concentrer sur ce qu'on nous propose voilà d'apprendre de nouvelles choses¤	Apprendre = s'aventurer
C : et comment on apprend ¤	
M : comment on apprend la concentration quand ton cerveau il est bien concentré tu peux apprendre, si tu es stressé ou pas motivé tu y arriveras pas tu comprendras pas où tu étais pressé de quelque chose c'est foutu voilà¤	Concentration et temps pour apprendre
C : donc il faut prendre le temps¤	
M : c'est ça pour moi il faut beaucoup se concentrer pour apprendre¤	
C : et est-ce qu'il y a des conditions dans lesquelles on apprend le mieux c'est-à-dire où ? avec qui ? comment ? par quels moyens ? ¤	
M : comment ? bah déjà moi pour apprendre le mieux c'est quand je mange c'est-à-dire quand je fais quelque chose en devoirs quand je mange bah j'arrive plus à me concentrer ¤	
C : tu manges en même temps que tu fais tes devoirs¤	
M : des fois ouais ça me concentre mieux ¤	
C : tu sais pourquoi ¤	
M : j'aime bien manger¤	
C : du coup ça te motive¤	
M : du coup ça me motive je me dis qu'après je vais encore plus manger¤	
C : ok tu arrives quand même à apprendre quand tu manges pas ?¤	
M : bah j'y arrive mais je trouve que j'y arrive mieux quand je mange¤	
C : ok et est-ce qu'il y a des lieux particuliers et des personnes avec qui tu apprends mieux ¤	
M : alors est-ce qu'il y a des gens avec qui j'apprends mieux oui avec mon beau-père ¤	
C : d'accord¤	
M : parce qu'il explique bien les choses et la deuxième c'est avec mon lit parce que j'apprends bien avec mon lit ¤	
C : c'est-à-dire¤	
M : parce que en même temps je suis allongé et j'apprends et avec la musique surtout¤	
C : donc allongé avec de la musique en mangeant¤	

M : et des fois avec mon beau-père mais je vais pas manger et ... tout ce que je t'ai dit là c'est sans mon beau-père bien sûr¤	
C : et tu apprends quoi dans ces cas-là¤	
M : ben j'apprends à me concentrer¤<390764>	
C : d'accord¤	
M : parce que quand je mets la musique c'est pour travailler ma concentration sur les choses¤	
C : d'accord¤	
M : parce que des fois j'arrive pas à me concentrer même quand j'ai pas la musique quand j'ai rien et que je suis pressé de faire alors je mets mes écouteurs et j'essaie de me concentrer pas sur la musique mais sur ce que je fais voilà¤	
(sonnerie) on met sur pause et on revient après¤ Bonne récré ! ¤ M : merci ! ¤	
(retour)	
C : donc on en était au premier souvenir d'apprentissage où tu m'avais raconté autant à la maison qu'à l'école¤	
M : ouais on en était là¤	
C : alors celle-là d'abord tiens¤	
(baton dans la bouche…stylo, excité) C : est-ce que tu peux enlever le bâton que tu as dans la bouche ? parce qu'on va pas bien entendre et pour s'exprimer c'est pas génial ... ¤	
M : si c'est bien ¤	
C : est-ce que tu peux poser le stylo aussi quand tu t'en sers pas s'il te plaît ? ¤	
M : Alors qu'est-ce que tu n'aimes pas et n'aimes pas apprendre alors déjà qu'est-ce que tu aimes apprendre ou pas ? ben non c'est qu'est-ce que tu aimes¤	
C : alors en fait ça c'est un slash ça veut dire que c'est 2 questions c'est qu'est-ce que tu aimes apprendre et qu'est-ce que tu n'aimes pas apprendre¤	
M : qu'est-ce que j'aime apprendre... tout ce que je connais pas c'est ce que j'aime apprendre et j'aime pas apprendre des choses que je sais déjà¤	
C : d'accord comment est-ce qu'on apprend des choses qu'on sait déjà, on peut apprendre des choses qu'on sait déjà ?¤	
M : ben oui¤	
C : c'est-à-dire¤	
M : sur un cours ou sur une émission ¤	
C : mais alors si tu le sais déjà comment tu fais pour l'apprendre¤	
M : ben je l'apprends plus j'écoute pas c'est pour ça que j'aime pas voilà, bon, deuxième question, non je rigole¤	
C : d'accord¤	
(Milan est en train de s'agiter, de gratter la table)	
M : quoi ? ¤	
C : est-ce que tu penses qu'il y a une relation entre la difficulté de ce qu'on apprend et ceux qu'on aime apprendre c'est-à-dire est-ce que on préfère apprendre des choses qui sont faciles et on n'aime pas trop à prendre les choses qui sont difficiles ou pas ¤	
M : j'ai pas entendu ce que tu as dit¤	

C : est-ce que tu penses qu'il y a une relation entre ce qu'on aime apprendre (M : Oui) et le fait que ce soit facile ou pas¤	
M : mais non mais j'aime pas apprendre ce que je sais déjà à part si je m'en souviens pas bien sûr¤<192251>	
C : oui mais moi c'est une autre question que je pose est-ce que parfois tu aimes apprendre des choses qui te paraissent faciles pour toi et t'aime pas apprendre les choses qui paraissent difficiles pour toi ou pas ¤	
M : moi je préfère apprendre des choses difficiles¤<207696>	
C : toi tu préfères apprendre des choses difficiles pourquoi¤	
M : bah comme ça je pourrais me vanter que j'ai fait quelque chose de difficile voilà¤<217812>	
je peux le toucher juste ¤	
C : bah si tu as besoin d'entourer la prochaine question	
M : il est bizarre ce stylo tu sais qu'il a un cœur ça bat dedans)¤	échappée
M : bon allez 2e ... ¤ regarde tu sais je vais faire les machines dans les hôpital bip bip bip bip bip bip biiiiiiiiip ... mais tu trouves pas que c'est trop bien ces machines bon,	échappée
à quoi te servent ces apprentissages ? ¤ pour plus tard pour mon travail voilà¤	Projection futur
C : c'est tout¤	
M : c'est tout j'ai pas d'autres réponses¤	
C : ça te sert juste à trouver un travail¤	
M : ben oui et de la culture générale¤<275411>	
C : ça sert à quoi la culture générale¤	
M : la culture générale ça sert à quand quelqu'un on va te poser une question que tu puisses y répondre a montré que tu sais des choses quoi¤<294602>	
C : pour montrer ouais, ça sert à quoi de montrer qu'on sait des choses ¤	
(tu peux laisser ça s'il te plaît)¤	
M : (ça te stresse hein ?)¤	
C : non mais c'est parce que si tu le referme ça va tout arrêter	
M : ah pardon désolé et ça si je suis comme ça ? ¤	
C : ça fait rien tu peux faire ça si tu veux ¤	
M : ok et ça écrit si... ah non c'est qu'avec le stylo que ça écrit¤	
C : oui¤	
M : bon pardon heu... bah voilà j'ai pas d'autres réponses	
C : donc on apprend des choses pour avoir un métier c'est ça ?	
M : oui mais quand on a le métier à quoi ça nous sert ? à la culture générale voilà c'est bon¤<340065>	
C : c'est le métier qui nous sert à avoir la culture générale ?¤	
M : Bah ensuite quand tu as ton métier ça te sert à la culture générale c'est deux parties : première partie c'est métier et la deuxième c'est culture générale parce que plus tard tu pourras parler de tout ça quand le dimanche on est ensemble et on parle de choses intéressantes ou sur un jeu et ben voilà on parle de ça ¤<363317>	Projection futur
C : d'accord mais à quoi ça sert¤	Apprendre pour avoir de la culture générale pour comprendre les choses
M : ah tu lâches pas le morceau ¤	
C : c'est pour essayer de comprendre¤	
M : à quoi ça sert ça sert à comprendre les choses ¤	
(on entend le journal Arte junior derrière)	

C : ok, d'accord ¤	
C : alors après en dessous il y a des phrases on les lit ensemble on reformule on dit si on est d'accord ou pas d'accord et on dit pourquoi ¤	
M : **AREN**¤	
C : exactement tu nous lis la première¤	
M : apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très agaçant¤	
C : angoissant ouais¤	
M : ah ouais pardon¤	
C : tu connais angoissant¤	
M : ben oui¤	
C : alors comment on peut reformuler¤	
M : (silence de concentration) apprendre ça fait peur¤	reformulation
C : ok est-ce que tu es d'accord ou pas d'accord¤	
M : est-ce que je suis d'accord avec ça je suis d'accord c'est angoissant d'apprendre (C : Pourquoi ?) quand on sait pas¤	D'accord
M : parce qu'au début tu sais pas à quoi t'attendre¤	
C : ouais donc ça c'est l'inconnu pourquoi ça fait peur l'inconnu¤	
M : parce que c'est des choses qu'on connait pas c'est comme tout¤	
C : mais on pourrait ne pas avoir peur non¤	
M : mais oui mais après ceux qui n'ont pas peur c'est ceux qui sont confiants ¤	
C : Ouais peut-être donc ce serait une question de confiance¤	
M : et de savoir, imaginons moi j'ai 17 en français et un pote à moi a toujours 18 et que moi c'était la première fois que j'ai 17 le pote qui a 18 il va toujours même pour les nouveaux trucs il va pas être angoissé il va arriver confiant mais comme moi c'était mon premier 17 je vais arriver un peu plus avec de l'angoisse parce que je sais pas à quoi m'attendre comme moi ma dernière note c'était pas 17 alors que lui il a toujours 18 alors lui il a plus de confiance parce qu'il sait que n'importe quoi il peut le savoir, il peut, vous voyez¤	Exemple intéressant
C : oui je vois, c'est quoi la deuxième phrase ?¤	
M : apprendre c'est reconnaître qu'on sait pas¤	
C : comment on peut reformuler¤	
M : oui bah c'est ce que j'étais en train de réfléchir, ¤ heu ...apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas ...apprendre c'est d'aller les yeux fermés ça veut dire c'est reconnaître ah non ça veut pas dire ça¤	
C : je suis désolée j'ai fait une petite erreur je la corrige j'ai mis qu'on se sait pas alors que c'est qu'on ne sait pas¤	
M : ohlala 17 ça tu perds des notes tu perds des points c'est pas bien bon on revient à nos harticots, nos haricots ¤	
C : ça veut dire quoi reconnaître qu'on ne sait pas¤	
M : je peux aller aux toilettes¤	échappée
C : est-ce qu'on peut juste finir ça¤	
M : ok d'accord désolé¤	
C : ça veut dire quoi pour toi reconnaître qu'on ne sait pas¤	
M : c'est d'être fort c'est d'assumer (C : oui) parce que des fois c'est difficile d'assumer qu'on sait pas (C : oui) bah apprendre c'est d'être fort quand	reformulation

on apprend c'est qu'on est fort parce que ceux qui veulent pas apprendre ils sont pas forts (Milan tape sur la table)¤	Assumer qu'on sait pas = être fort
C : pourquoi¤	
M : parce qu'ils ont pas confiance en eux et ça c'est pas bien¤	argumentation
C : tu crois que c'est une question de force d'avoir confiance en soi ou pas¤	
M : bah oui ... pas de force physique de force mentale¤	Force mentale
C : d'accord¤	
M : après c'est ma vision des choses¤	
C : et comment on apprend à avoir confiance en soi¤	
M : quoi¤	
C : comment on apprend à avoir confiance en soi¤	
M : comment on apprend Bah c'est dans le fil du temps quand on se fait confiance une fois on se dit qu' on peut tout le temps se faire confiance et des fois on se fait confiance mais on s'en rend pas compte¤	La confiance s'apprend avec le temps
C : d'accord et alors la phrase si on revient dessus ¤ apprendre c'est reconnaître…	
M : (Milan s'énerve ou fait semblant de s'énerver) mais je viens de le dire ..	
M : tu m'écoutes pas Capucine¤	
C : la phrase si on revient dessus c'est : apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas, est-ce que du coup tu es d'accord ou pas d'accord ¤ tu m'as dit on peut reformuler (M : non, pas d'accord) par apprendre c'est assumer qu'on ne sait pas tout¤	
M : oui mais apprendre ça veut pas dire ça... non je suis pas d'accord¤	Pas d'accord…
C : tu peux me dire pourquoi tu es pas d'accord¤	
M : bah parce que apprendre c'est pas forcément qu'on ne sait pas c'est apprendre on peut savoir on peut comprendre une première fois et la prochaine fois voilà¤	argumentation
C : d'accord (Milan tape sur la table) ¤	
M : on passe à la 3e apprendre c'est … ah mais on va être que sur des apprendre¤	
C : tu te rappelles c'est le thème¤	
M : non je me rappelle pas¤	
C : c'est ce que je t'ai dit au tout début tu te rappelles je l'ai mis en grand en plein milieu¤	
M : ah oui pardon désolé désolé désolé désolé désolé¤	
c'est une interdiction, c'est une interaction entre sujet apprenant et savoir scolaire¤	
C : ça c'est difficile hein ? est-ce que tu sais ce que c'est qu'une interaction ?¤	
M : une fissure qui se fait pour se rencontrer¤	
C : alors pour se rencontrer oui¤	
M : ça veut dire imaginons là on fait une interaction on fait une pause (C : je pense que je vais pas bien t'entendre après. Milan se rapproche du micro) c'est une pause pour... c'est-à-dire là s'il y a Pedro qui rentre s'il nous parle c'est une interaction¤	
C : ah ça c'est une interruption¤	
M : c'est bon là ça me saoule¤	empêché
C : mais tu as raison ça se ressemble une interaction c'est une action entre deux choses inter ça veut dire entre par exemple nous là quand on se parle on est en interaction¤	

M : ah ouais ok¤	
C : et là la phrase elle dit apprendre c'est une interaction entre celui qui apprend et le sujet qu'il apprend le savoir qu'il apprend est-ce que tu es d'accord ou pas d'accord¤	
M : pas d'accord¤	
C : pourquoi¤	
M : parce que j'ai pas compris¤	
C : d'accord est-ce que je peux essayer de t'expliquer autrement¤	
M : non, heu oui…¤	
C : non mais si tu veux pas c'est pas grave c'est pas une obligation¤	
M : non mais oui oui¤	
C : on pourrait dire autrement que, dans l'action d'apprendre, quand on est en train d'apprendre quelque chose, c'est comme si on créait une relation entre nous, moi, et le savoir que j'essaie d'apprendre le truc que j'essaie de comprendre que j'essaie de m'approprier et que j'essaie d'apprendre du coup ce serait comme une relation¤	
M : ok¤	
C : tu vois est-ce que tu es d'accord¤	
M : d'accord¤	
C : ou pas¤	
M : je suis d'accord¤	
C : est-ce que tu peux me dire pourquoi à quoi ça te fait penser¤	
M : parce que… ça me fait penser à voilà.... ¤<848242> Ouais je suis d'accord que ça rentre non mais on peut passer à l'autre j'ai pas compris voilà¤	
C : est-ce que tu veux qu'on essaie de comprendre ou pas¤	
M : non¤	
C : parce que la dernière elle est liée mais peut-être qu'elle peut nous aider¤	
M : non j'ai pas envie¤	
C : et si tu veux on peut s'arrêter¤	
M : pourquoi¤	
C : si tu as pas envie si tu en as marre¤	
M : non mais moi je veux faire la dernière¤	
C : tu veux faire celle-là ? vas-y¤	
M : apprendre c'est rejouer ses premières relations… apprendre c'est revoir ses premières relations et je suis d'accord que apprendre rejoue des relations	
C : pourquoi¤	
M : ce pourquoi qui (pas compris ce qu'il dit)... ¤	
C : tu sais c'est la justification¤	
M : tu m'as dit quoi¤	
C : pourquoi tu es d'accord, ¤ tu m'as dit on peut reformuler par apprendre c'est revivre ses premières relations et tu m'as dit je suis d'accord¤	
M : oui ben oui je suis d'accord on rejoue nos premières relations¤	
C : pourquoi tu es d'accord¤<942877>	
M : j'ai pas de réponse j'arrive pas à trouver ¤<953479>	
C : c'est difficile¤	
M : non désolé¤	

C : est-ce que je peux dire ce que moi j'en pense¤	
M : oui s'il te plaît¤	
C : par exemple les premières relations que j'ai construite avec des savoirs donc des relations où j'essaie d'apprendre et bien imaginons que ça se soit difficilement passé dans les toutes premières choses que j'ai essayé d'apprendre et ben après ça peut continuer difficile ou au contraire si ça c'est super bien passé dans les premières choses que j'ai essayé d'apprendre et bien peut-être que ça peut continuer à super bien se passer	
M : d'accord¤	
C : est-ce que pour toi c'est le cas ou pas¤	
M : non¤	
C : tu as un exemple ou un souvenir¤	
M : de relation¤	
C : de relation avec quelque chose que tu apprends¤	
M : ah ! je commence à comprendre oui avec des nouvelles choses bah quand j'ai appris les verbes, quand j'ai appris tout ça les verbes, les calculs mentaux, la vie.... ce que j'ai compris de ce que c'était en réalité que c'était pas le beau le beau truc où tu joues où tu peux rester devant la télé c'est d'être confronté à des choses dures et faciles aussi des deux	
C : et ça parfois ça peut retentir dans nos apprentissages quand on essaie d'apprendre ou pas des fois il y a des choses dures des fois il y a des choses faciles¤	
M : ouais ouais ça dépend c'est surtout voilà bon on s'arrête¤	
C : D'accord, est ce que tu veux laisser un mot un dessin ou quelque chose¤	
M : ouais	
C : tiens tu fais attention, tu peux poser ton poignet dessus ¤	
M : comme ça là ? Ah ça zoom dessus (C : tu peux appuyer tout doucement ça marche très bien), je vais voir si j'ai pas perdu le cap... ¤	
M : j'ai dû appuyer là non ?... ¤	
C : peut-être ¤	
M : voilà.... Non ¤	
C : super, merci beaucoup, merci Milan ¤	
M : j'appelle Léo	

2.4. Transcription d'entretien Léo _ A1-E2

L : Léo
C : Capucine

C : Et aujourd'hui j'ai préparé des questions sur le thème apprendre alors il y a 4 questions tu vas pouvoir choisir dans quelle ordre tu veux répondre et après j'ai préparé quatre phrases des faciles et des difficiles je voudrais qu'on essaie de reformuler te dire si on est d'accord ou pas et de dire pourquoi d'accord mais à l'oral sans écrire ¤ est-ce que avant tu peux écrire ton prénom en choisissant la couleur que tu veux ¤ super et après tu peux choisir la question que tu veux si tu veux à chaque fois on l'entoure comme ça on sait où on en est¤	
L: celle-là¤	
C : ok tu l'entoure alors c'est quoi la question¤	
L: quel est ton premier souvenir d'apprentissage les maths je crois ou ... le tout premier ?.... quand j'étais en maternelle ¤	
C : qu'est-ce que c'était ¤	
L: apprendre à écrire mon prénom¤	
C : ouais ça remonte hein ? tu crois que c'est la toute première chose que tu as appris¤	
L: je crois¤	
C : ouais?	
L: je sais pas¤	
C : alors ça c'était à l'école du coup mais est-ce que tu as appris des choses avant l'école¤	
L: à parler¤	
C : à parler oui tu crois que c'était la première chose qu'on apprend à faire¤	
L: à marcher¤	
C : à marcher... OK.... et après¤	
L: c'est tout¤	
C : ok tu veux choisir la question d'après ? ¤	
L: qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas apprendre ? j'aime pas trop lire pourtant j'aime ça mais enfin c'est bizarre ¤	
C : alors qu'est-ce que tu aimes dedans et qu'est-ce que tu n'aimes pas trop ¤	
L: j'aime pas parce que c'est long mais sinon tout le monde me dit Que je sais bien lire et … mais j'aime pas	
C : tu aimes bien qu'on te dise que tu sais bien lire ou tu aimes pas¤	
L: je sais pas¤	
C : c'est pas agréable quand on te dit tu lis bien¤	
L: non	
C non ça te gêne ah oui tu sais pourquoi¤	
L: non¤	
C : donc la lecture tu n'aimes pas trop …¤	
L: non... à quoi servent ces¤	
C : et qu'est-ce que tu aimes apprendre ¤	
L: qu'est-ce que j'aime le math les maths le français¤	
C : pourquoi tu aimes les maths le français¤	
L: je sais pas j'aime bien j'aime bien travailler ¤<230070>	

C : tu aimes bien travailler .... est ce que tu penses... (attention il faut pas qu'il tombe le stylo) est-ce que tu penses que souvent on aime apprendre ce qui est facile pour nous et on n'aime pas apprendre ce qui est difficile pour nous ou pas	
L: je sais pas¤	
C : toi par exemple (est-ce qu'on peut poser le stylo s'il te plaît)¤	
L: moi j'aime bien apprendre ce que j'aime enfin ce que je ne sais pas¤	
C : parce que tu ne sais pas, ouais, est-ce qu'on peut apprendre un truc qu'on s'est déjà ?¤	
L: oui¤	
C : comme quoi ¤	
L: tout ¤	
C : on peut réapprendre ?¤	
L: je pense¤	
C : ok vas-y c'est quand tu veux si tu as autre chose à dire ou si tu veux passer à la question d'après¤	
L: que veut dire apprendre pour toi… apprendre ça veut dire apprendre enfin je sais pas... ¤	
C : c'est ça qu'on essaie de…¤	
L: apprendre des choses¤	
C : ouais mais ça veut dire quoi apprendre des choses¤	
L: Bah tu comprends¤	
C : comprendre ¤	
L: savoir¤	
C : savoir… et comment on apprend pour toi¤	
L: en écoutant¤	
C : ouais¤	
L: c'est tout... je sais pas¤	
C : est-ce qu'il y a des conditions¤	
L: il faut être concentré¤	Concentré pour apprendre
C : concentré… est-ce qu'il y a des lieux des personnes tu vois des éléments extérieurs qui font qu'on apprend mieux ou moins bien ¤	
L: s'il n'y a pas de bruit à côté de toi s'il n'y a pas de bruit à côté de toi de bruit gênant¤	
C : ouais ... pour pouvoir se concentrer… est-ce que toi tu peux apprendre dans des endroits différents¤	
L: ouais¤	
C : c'est quoi l'endroit où tu apprends le mieux¤	
L: à l'école¤	
C : c'est vrai ? pourquoi ?¤	
L: bah on apprend des trucs à l'école¤	
C : d'accord ok¤	
L: et voilà… à quoi servent ces apprentissages ? … quel apprentissage enfin je ne sais pas je ne comprends pas cette question¤	
C : alors ça c'est une question vraiment très générale tout ce que tu apprends on appelle ça des apprentissages et à quoi ça sert d'apprendre tout ça ¤	
L: Je sais pas ça sert dans la vie¤	Utile dans la vie
C : à quoi¤	
L: pour le métier je sais pas¤	Projection futur
C : on vient à l'école pour pouvoir avoir un métier ? ¤	

L: hum¤	
C : et c'est tout ? par exemple quand tu apprends à lire et à écrire mieux à faire des phrases compliquées ça sera pour ton métier et que pour ton métier ¤	
L: non je sais pas¤	
C : par exemple ce que tu apprends à l'école tu t'en sers quand¤	
L: Bah toute ma vie¤	
C : tu penses¤	
L: ouais¤	
C : ok tu sais qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses ? c'est tes mots sur ce que veut dire apprendre, tu veux qu'on descende ?¤	
L: apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant	
C : alors comment on peut reformuler ça¤	
L: je sais pas¤	
C : c'est difficile hein, apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant c'est quoi se confronter à l'inconnu¤	
L: Bah que tu connais pas¤	
C : ouais alors comment on peut le dire autrement¤	
L: je sais pas ¤	
C : on pourrait dire apprendre c'est faire face à ce que l'on connaît pas, et cela peut être très angoissant comment on peut le dire autrement¤	
L: ça peut stresser¤	reformulation
C : cela peut stresser oui très bien tu es d'accord ou pas d'accord¤	
L: d'accord¤	D'accord
C : ouais pourquoi ... pourquoi tu es d'accord que des fois quand on doit faire face à ce qu'on connait pas ça peut faire peur ça peut stresser¤	
L: bah parce qu'on peut stresser quand tu connais pas ce qui va se passer tu sais pas ce qu'il va se passer¤	
C : et pourquoi à ton avis ça fait peur¤ (0:10:13.4)	
L: bah parce que tu avances vers l'inconnu ¤	
C : on pourrait se dire moi j'adore l'inconnu je me lance dans l'inconnu comme ça pourquoi on a peur ? ¤	
L: je sais pas¤ (0:10:30.5)	
C : toi des fois tu as peur quand tu apprends quand il faut apprendre¤	
L: non	
C : jamais ? mais tu as dit que tu étais d'accord ....peut-être des fois oui et des fois non¤	
L: je sais pas¤ (0:10:52.8)	
C : on essaie la deuxième ?¤ (0:10:58.8)	
L: apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas… peut-être¤	
(stylo on va le mettre là)	
C : alors comment on peut reformuler apprendre se reconnaître qu'on ne sait pas ¤ ah oui j'ai fait une erreur à chaque fois il faut que je la corrige du coup j'ai mis "qu'on se sait pas", c'est un lapsus mais c'est "qu'on ne sait pas", qu'on ne sait pas quelque chose… est-ce que tu penses que pour apprendre il faut reconnaître qu'on ne sais pas¤ (0:11:47.6)	
L: peut-être¤ (0:11:49.3)	
C : qu'est-ce qu'on pourrait essayer de trouver un exemple pour savoir si on est d'accord ou pas avec la phrase¤ (0:11:56.1)	
L: bah si on apprend c'est qu'on ne sait pas¤<718173> (0:11:58.2)	
C : ah tu penses, donc on peut apprendre que des choses qu'on ne sait pas des choses nouvelles¤ (0:12:05.8)	

L: ouais¤ (0:12:08.8)	
C : ok… il en reste deux, elles sont très difficiles les deux c'est des phrases un peu lointaines c'est plus pour que tu dises ce à quoi ça te fait penser tu vois d'accord¤	
L: apprendre c'est une interaction entre sujet apprenant et savoir scolaire¤	
C : est-ce que tu sais ce que c'est une interaction¤ (0:12:35.2)	
L: oui tu interagis avec, tu... enfin tu l'utilises ¤ (0:12:48.7)	
C : oui exactement ça veut dire qu'il y a une action entre les deux entre toi et le savoir scolaire donc il t'apporte quelque chose et tu lui apporte quelque chose tu es d'accord avec ça	
L: ouais¤ (0:13:08.9)	
C : ouais pourquoi ¤ (0:13:11.2)	
L: je sais pas pourquoi mais¤ (0:13:16.2)	
C : tu vois ça voudrait dire qu'il y a qu'il y a une relation qui se crée entre toi et ce que tu apprends, ce que tu veux apprendre, ce que tu essayes d'apprendre... comme une relation...¤	
C : tu en penses quoi ? ¤ (0:13:53.4)	
L: je ne sais pas¤ (0:13:54.5)	
C : ça t'évoque des choses ou pas trop¤ (0:13:56.3)	
L: non¤ (0:13:57.9)	
C : Ouais ok en fait la dernière ?¤ (0:14:02.1)	
L: apprendre se rejouer ses premières relations	
C : ça aussi c'est flou hein ?... qu'est-ce que ça te fait penser	
L: rien	empêché
C : rien ? tout à l'heure pour expliquer à Milan je lui ai dit ... on pourrait prendre l'exemple de : imaginons que mes premiers apprentissages, les premières choses que j'ai essayé d'apprendre ça se soit très très mal passé, alors peut-être que quand il faudra réapprendre des choses ben ce sera difficile pour moi ou les toutes premières choses que j'ai essayé d'apprendre ben ça c'est hyper bien passé et donc peut-être que quand j'essaierai de réapprendre des choses ça se passera hyper bien aussi ¤ tu crois que tu es d'accord ou pas d'accord avec ça ¤ tu sais pas trop… (Léo frotte un objet contre la table) ¤toi tu m'as dit ton premier souvenir à l'école c'était d'écrire ton prénom et ça ça s'était bien passé ? Ouai et maintenant quand t'essaie d'apprendre des choses ça se passe bien ? oui, tu crois qu'il y a un lien ¤	
L: de quoi il y a un lien ¤ (0:15:37.4)	
C : un lien entre la première fois où ça s'est très bien passé et les fois où ça se passe bien maintenant¤ (0:15:44.3)	
L: je sais pas sûrement ¤ (0:15:47.7)	
C : sûrement… tu as autre chose à dire sur apprendre, est-ce que toi tu veux rajouter quelque chose¤ (0:15:59.6)	
L: non¤ (0:16:00.3)	
C : on laisse les phrases et si tu veux juste ehu... ça c'est une page pour toi si tu veux laisser un dessin pour nous dire quelque chose ce que tu veux je ne regarde pas si tu veux¤ (0:16:17.7)	
L: non j'ai rien¤ (0:16:24.8)	
C : un mot qui te passe par la tête ou les copains ils ont fait des dessins mais tu es pas obligé¤	
L: non j'ai rien¤ (0:16:36.5)	
C : est-ce que tu as des questions pour moi des choses à me dire qui t'ont embêté pour faire mieux la prochaine fois …¤ (0:16:51.4)	
L: hum ...¤ (0:16:55.4)	
C : c'est tout bon ? merci beaucoup Léo merci¤ (0:17:04.7)	

2.5. Transcription d'entretien Théo _ A1-E2

T : Théo
C : Capucine

C : Et hop, Alors aujourd'hui j'ai créé des questions sur le thème apprendre. Ce que je voudrais savoir c'est ce que ça veut dire pour nous apprendre, d'accord ? donc d'abord il va y avoir 4 questions auxquelles tu peux répondre comme tu veux et dans l'ordre que tu veux et après j'ai préparé des phrases qui sont assez difficiles et c'est juste pour qu'on dise à quoi ça nous fait penser. je voudrais qu'on essaye, si on y arrive ensemble, à l'oral sans écrire, de se dire ¤ comment on pourrait reformuler, ¤ si on est d'accord ou pas d'accord ¤ et pourquoi. ¤ Comme ce que l'on fait quand on est sur la plate-forme. ouais ? Alors, est-ce que avant tout tu veux bien choisir une couleur que tu veux il y a celle-là et il y a celle-là aussi¤	
T : avec le stylo ?¤	
C : ouais c'est pour écrire ton prénom tu peux poser ton poignet dessus¤	
T : où ?	
C : heu … Par là¤	
T : c'est bizarre quand même¤	
C : ouais hein ?¤	
C : super, et après tu peux, sur les 4 questions tu peux choisir celle que tu veux et tu peux l'entourer à chaque fois comme ça on sait où on en est¤	
T : celle-là, Je l'entoure ?¤	
C : Ouais, vas-y, et on le pose entre-temps pour être sûr de ne pas faire tomber le stylo? super, on la lit à haute voix ? ¤	
T : que veut dire apprendre pour toi ? ¤ quand on apprend à... quand on apprend à....quand on apprend à par exemple à jouer au foot et quand on sait pas bah c'est apprendre on y arrive pas tout de suite mais au bout de 2 semaines 3 semaines on y arrive ¤	temporalité
C : d'accord et comment on apprend¤	
T : en demandant aux gens comment ils font¤	Aide de l'autre
C : oui¤	
T : ou des fois en regardant à la télé des fois et c'est tout¤	
C : est-ce qu'il y a des conditions qui nous permettent d'apprendre par exemple dans quel lieu on apprend le mieux avec qui on apprend le mieux ¤	
T : si on veut jouer au foot sur un terrain¤	tissage
C : ouais c'est sûr tu as raison c'est mieux que dans son salon et si on veut apprendre à faire des additions compliquées en maths ¤	
T : bah on demande à quelqu'un s'il peut nous aider¤	Aide de l'autre
C : ouais... où est-ce qu'on va apprendre mieux¤	
T : à l'école¤	
C : tu penses ? Pour toi c'est à l'école ?¤	
T : Oui¤	
(Théo joue avec le stylo et Capucine lui dit de faire attention) ¤	
C : ok, super, tiens, tu choisis celle d'après ?¤	

T : **quel est ton premier souvenir d'apprentissage ?** ... ça veut dire quoi	
C : alors toutes les choses qu'on apprend on appelle ça des apprentissages et du coup à ton avis c'était quand le premier moment où tu as appris quelque chose ton premier souvenir d'apprentissage d'apprendre quelque chose la toute première chose faut se creuser la tête dans sa mémoire là¤	
T : quand je suis venu dans la classe¤	Apprendre= UEE
C : Ouais dans cette classe ou dans une autre ¤	
T : dans celle-là¤	
C : C'était quoi que tu as appris tu te rappelles¤	
T : ah bah tout le monde m'a bien accueilli¤	Relation autres
C : ouais¤	
T : et maintenant ça se passe bien¤	Relation autres
C : oui, et avant la classe ici tu as déjà appris des choses¤	
T : oui¤	
C : dans d'autres endroits alors, donc il y a eu des choses encore plus lointaines que la classe ici, tu crois que c'était quoi la toute première chose¤	
T : de venir à l'ITEP¤	Apprendre=ITEP
C : d'accord, et est-ce que tu penses, c'est une autre question , est-ce que tu penses que en dehors de l'école ou de l'ITEP on apprend des choses avant ça encore avant d'aller à l'école qu'est-ce qu'on apprend on apprend des choses ou pas ?	
T : à respecter les gens¤	Valeurs
C : ouais¤	
T : à dire bonjour Merci au revoir ¤	langage
C : oui les premiers mots¤	
T : à jouer quand tu es bébé¤	jeu
C : ouais¤	
T : quand tu es né et c'est tout¤	
C : ok super tu veux en choisir une autre¤	
T : **qu'est-ce que tu aimes et que tu n'aimes pas apprendre ?**	
C : tu connais ça la petite barre ça veut dire que ça fait deux questions ça veut dire que ça fait : Qu'est-ce que tu aimes apprendre ? et qu'est-ce que tu n'aimes pas apprendre ?¤	
T : ce que je n'aime pas apprendre une mauvaise nouvelle¤	émotions
C : ouais ¤	
T : que je vais dans un autre ITEP que je sais pas moi il y a quelqu'un qui est décédé¤<385227>	Relation autres
C : oui ça on n'aime pas apprendre ça, et est-ce qu'il y a des choses que tu aimes apprendre ¤	
T : oui à l'école les maths le français tout ¤<400704>	Apprendre=école
C : tout ? c'est vrai ? À l'école il y a des choses que tu aimes pas ou vraiment tu aimes tout ? ¤	
T : Au début quand je suis arrivé au collège j'aimais pas aller en récré parce que je connaissais personne mais maintenant si	Relation autres
C : ouais, et est-ce que tu penses qu'à l'école on préfère apprendre des choses qu'on trouve facile pour nous et qu'on aime pas apprendre des choses qui sont difficiles pour nous ou pas	
T : non¤	
C : toi par exemple¤	

T : je sais pas¤	
C : toi quand il y a des choses que tu trouves difficiles est-ce que tu aimes les apprendre quand même où est-ce que tu n'aimes pas les apprendre¤	
T : ça dépend¤	
C : ouais ça dépend de quoi¤	
T : non j'aime plutôt pas les apprendre¤	
C : tu crois ?	
T : oui¤	
C : pourquoi ¤	
C : c'est difficile comme question mais je comprends que ce soit embêtant des fois on se dit oh c'est difficile¤	
C : donc des fois on aime bien apprendre des choses faciles et des fois on n'aime pas apprendre des choses faciles. parfois on aime bien apprendre des choses difficiles ouais ?¤	
T : hum¤	
C : ok, on entoure la dernière ? c'est quoi la question ?	
T : **à quoi sert ton apprentissage ? ... ces apprentissages** … à être plus grand quand on est plus grand savoir compter aller faire, aller voir… pour travailler dans un métier, éduquer des enfants¤	Projection futur
C : ah c'est intéressant ça ¤	
T : et voilà ¤	
C : oui complètement c'est intéressant que tu dises pour éduquer ses enfants tu as raison pourquoi il faut qu'on sache des choses pour éduquer nos enfants ¤	
T : bah nos mère elle nous ont éduqué il faut aussi éduquer nos enfants parce que sinon ça devient n'importe quoi ¤	Valeurs éducation
C : et oui… on va descendre la page ? il faut que tu mettes ton doigt, je t'ai pas dit, voilà alors on a 4 phrases…¤	
T : « apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant » ¤	
C : alors comment on pourrait dire ça autrement comment on peut reformuler ¤	
T : j'ai pas compris en fait¤	
C : alors je la lis une fois: apprendre c'est se confronter à l'inconnu et cela peut être très angoissant, ça veut dire quoi se confronter à l'inconnu¤	
T : quand tu as quelque chose qu'on a pas envie de faire bah c'est angoissant alors on peut parler et dire après¤	reformulation
C : d'accord ... c'est quoi l'inconnu ¤	
T : c'est quelqu'un qu'on connaît pas¤	
C : ouais... donc apprendre¤	
T : apprendre quelque chose qu'on a pas envie de faire¤	reformulation
C : qu'on a pas envie de faire... là ils disent surtout apprendre quelque chose qu'on ne connaît pas, apprendre c'est être face à quelque chose qu'on ne connaît pas, et ça ça peut faire un peu peur, ça peut être un peu angoissant, ou créer du stress, est-ce que toi tu es d'accord avec ça ou tu n'es pas d'accord ¤	
T : je suis d'accord je suis pas je sais pas¤	Ne sait pas
C : toi par exemple quand tu te retrouves, on te propose d'apprendre quelque chose donc on te propose une situation où tu connais pas est-	

ce que c'est un peu angoissant des fois ? est-ce que ça peut être un peu gênant ou pas ? ou des fois oui et des fois non? ¤	
T : des fois oui et des fois non¤	
C : et alors les moments où ça peut être angoissant est-ce que tu sais pourquoi ¤	
T : bah quand par exemple on va travailler et qu'on va peut-être être pris, quand on est pris on va rencontrer son patron ça va être angoissant ¤	justification
C : ouais... pourquoi ça nous angoisse ?¤	
(il y a beaucoup d'agitements dans la pièce d'à côté)	
C : Théo tu sais pourquoi ça nous angoisse par exemple de rencontrer son nouveau patron ¤	
T : Bah parce que c'est nouveau ¤	justification
C : ouais ok on dit la deuxième phrase ¤	
T : « apprendre c'est reconnaître qu'on se sait pas »	
C : j'ai fait une erreur je suis obligé de la corriger à chaque fois, je voulais mettre (la sonnerie retentit derrière) je voulais mettre apprendre c'est reconnaître qu'on ne sait pas pas qu'on se sait pas ¤	
T : apprendre c'est reconnaître qu'on se... qu'on ne sait pas¤	
C : comment on peut reformuler ¤	
T : quand par exemple quelqu'un qui dit moi je sais combien ça fait 2 + 2 et il sait pas ben c'est ... il faut reconnaître qu'on sait pas ¤	reformulation
C : Ouais pour pouvoir l'apprendre et alors du coup tu es d'accord ou pas avec cette phrase¤	
T : non¤	Pas d'accord
C : non pourquoi¤	
T : parce que ça marche pas comme ça¤	
C : ça veut dire quoi ça marche pas comme ça¤	
T : bah tu es obligé de dire la vérité¤	Justif par vérité
C : alors reconnaître tu connais ce mot reconnaître on pourrait dire¤	
T : reconnaître une personne¤	
C : on peut reconnaître une personne où on peut reconnaître quelque chose, par exemple on peut reconnaître qu'on ne sait pas c'est à dire on peut avouer qu'on ne sait pas, assumer qu'on ne sait pas, on peut dire "je ne sais pas" et donc je vais pouvoir apprendre, tu vois? ils nous disent que apprendre c'est ça c'est dire je ne sais pas donc je vais pouvoir apprendre toi tu es d'accord ou pas ¤	
T : ouais¤	Finlmnt d'accord…
C : ouais ? Et la troisième phrase c'est quoi ¤	
T : « apprendre c'est une interaction entre sujet apprenant et savoir scolaire » ¤	
C : ça c'est une phrase très difficile : apprendre c'est une interaction c'est quoi une interaction ? C'est dur ça. une interaction c'est une action entre deux, entre deux personnes entre une personne et un savoir ça veut dire qu'il y a une action de l'un vers l'autre et de l'autre vers l'un, donc on nous dit que apprendre en fait c'est une relation entre toi et ce que tu veux apprendre qu'est-ce que tu en penses est-ce que tu es d'accord est-ce que il y a une relation est-ce que tu dois créer une relation entre toi et ce que tu veux apprendre ¤	
T : je sais pas ¤	Ne sait pas

C : comment ça se passe quand tu veux apprendre un truc en fait c'est plutôt ça comment tu fais¤	
T : ben je demande de l'aide¤	Aide de l'autre
C : ouais... et tu demandes de l'aide pour qu'on t'explique¤	
T : ouais¤	
C : ok on fait la dernière ¤	
T : « apprendre c'est rejouer ses premières relaxions.. relations… » quand tu étais petit tu as réussi à faire les premiers pas et bah là faut refaire les mêmes choses	reformulation
C : oui ça demande quoi de faire ses premiers pas¤	
T : du courage¤	courage
C : oui¤	
T : de la sensécité … je sais pas comment on dit¤	ténacité
C : est-ce que tu peux le dire avec un autre mot ¤	
T : je sais pas ¤	
C : tu as raison en tout cas ça demande du courage de la ténacité ça veut dire tu fais des efforts et tu les tiens jusqu'au bout pour y arriver c'était pas le mot que tu cherchais ça si ¤	
T : Si ¤	
C : et la phrase elle nous dit que quand on apprend on rejoue ses premières relations à l'apprendre	
par exemple apprendre à marcher imaginons que pour moi ça a été très très très difficile et bah du coup peut-être que quand je vais apprendre des choses après quand je serai plus grande peut-être que des fois ce sera encore très difficile ou alors peut-être que apprendre à marcher ça a été très très facile et ça s'est bien passé et alors peut-être que du coup plus tard quand je prendrai d'autres choses ce sera aussi facile aussi et je pourrais le faire facilement tu es d'accord toi avec ça ou tu es pas d'accord ¤	
T : je suis d'accord ¤	D'accord
C : tu penses que ça se passe comme ça ¤	
T : oui¤	
C : et pour toi ça s'est passé comment ¤	
T : de quoi¤	
C : tes premières relations aux apprentissages, ¤ Ou peut-être un exemple un truc où ça se serait bien passé ou un truc où ça aurait été difficile	
T : quand je suis arrivé dans la classe ça s'est bien passé	uee
C : ouais¤	
T : la journée ça s'est bien passé¤	
C : c'est super tes réponses Théo est-ce que juste pour finir est-ce que tu veux écrire quelque chose où faire un dessin laisser une trace	
T : voilà¤	
C : merci à toi Théo merci beaucoup ¤	
T : j'appelle Abel¤	
C : je vais aller le chercher	

2.6. Transcription d'entretien Abel _ A1-E2

A : Abel
C : Capucine

C : Alors aujourd'hui le thème c'est apprendre j'aimerais savoir ce que ça veut dire pour toi pour nous apprendre tu vois alors j'ai préparé quatre questions là-dessus auxquelles tu peux répondre comme tu veux et dans l'heure que tu veux et après on sous j'ai préparé des phrases mes phrases que j'ai construite par rapport à ce que je lis en ce moment sur qu'est-ce que ça veut dire apprendre c'est des phrases c'est difficile je voudrais qu'ensemble on essaie de faire comme si on était à la sur la plate-forme mais à l'oral pas à l'écrit on essaie de reformuler de dire si on est d'accord ou pas et de dire pourquoi on est d'accord¤	
A : ok¤	
C : et quand c'est dur on le dit et quand on comprend pas les mots... vraiment on le fait ensemble. ¤ est-ce que avant tout tu veux bien choisir une couleur qui te plaît pour écrire ton prénom¤	
A : rouge¤	
C : tu peux écrire là et tu peux poser ton poignet¤	
A : j'écris Abel mon nom de famille et tout¤	
C : comme tu veux …¤	
A : ah mince pour gommer c'est la ?...¤ et après ?¤	
C : et après tu peux choisir la question que tu veux¤	
A : **qu'est-ce que ça veut dire apprendre pour toi ?** ¤	
C : si tu veux quand tu l'as choisi on l'entoure comme ça on sait où on en est¤	
A : alors je réponds apprendre à l'oral ? c'est par exemple apprendre à compter travailler à l'école il faut aller à l'école pour apprendre des trucs parce que s'il y a pas l'école et qu'on grandit et qui a 18 ans on est pas allé à l'école à 18 ans on va rien connaître c'est aussi l'école ça nous sert à apprendre comme ça au moins on aura le bac et si on arrive à avoir le bac au moins on pourra genre trouver plus facilement un travail que certaines personnes et après voilà et pour moi ça veut dire ça genre ¤	Projection futur
C : comment on apprend¤	
A : en écoutant en travaillant en écoutant la prof et en travaillant même si on est en dehors de l'école dans la rue on peut apprendre des choses¤	Écouter Apprendre pas que à l'école
C : oui par exemple¤	
A : je sais pas moi plein de trucs on peut apprendre à être autonome des trucs comme ça il y a pas que l'école où on peut apprendre des trucs de l'école du travail et tout on peut aussi apprendre des trucs dans la rue comme être autonome et tout¤	Projection autonomie
C : est-ce qu'il y a des conditions pour toi qui sont mieux pour apprendre ? où est-ce qu'on apprend le mieux avec qui on apprend le mieux ?¤	
A : c'est avec sa famille et ses amis ou en classe¤	Apprendre=famille
C : pourquoi¤	
A : parce que en classe on travaille et avec la famille des fois il nous aide et aussi les copains, on s'entraide quoi ¤	Aide de l'autre
C : ok super tu veux dire autre chose¤	
A : non¤	

C : Tu veux choisir une question et l'entourer ?¤	
A : **quel est ton premier souvenir d'apprentissage ?** genre quel est mon souvenir quand j'ai appris à l'école¤	
C : la première chose que tu aurais apprise qu'est-ce que c'est¤	
A : à écrire¤	écrire
C : c'est la première chose écrire ?¤	
A : oui écrire des mots parce que début j'arrivais pas parce que quand j'étais encore en maternelle on écrivait et la maîtresse elle écrivait pas la date donc nous on devait trouver la date comment ça s'écrivait et voilà c'était grave difficile¤	Difficulté scolaire
C : oui c'est difficile¤	
A : et voilà et aussi après ouais c'est ça c'est écrire, aussi parler¤	parler
C : ah ouais¤	
A : en écoutant ma famille les autres personnes autour de moi j'ai appris à parler¤	Apprendre par l'autre
C : ça c'était avant l'école non¤	
A : Ouais avant l'école et voilà¤	
C : tu penses que c'était la première chose qu'on apprend¤	
A : à marcher¤	
C : aussi oui¤	
A : je sais pas prendre des trucs dans ses mains quand on était bébé¤	Saisir des objets
C : ah ouais ça doit être les trucs quand on est vraiment tout bébé bébé, Super¤	
A : je peux choisir une autre question¤	
C : oui tu l'entoure¤	
A : **qu'est-ce que tu aimes ou n'aimes pas apprendre ?** … ¤ qu'est-ce que j'aime pas apprendre… des fois... pas grand-chose, un peu, j'aime quasiment tout mais après quand il y a des trucs que je trouve... que je ne comprends donc après j'écoute plus et j'arrête¤	Si je comprends pas, j'écoute plus, j'arrête
C : pourquoi¤	
A : ben je sais pas je sais pas comment expliquer après voilà¤	
C : pourquoi est-ce que quand on comprend pas on arrête¤	
A : parce qu'on peut pas tout seul, on aura besoin de l'aide de quelqu'un ¤ mais, c'est ... aussi ....heu ... enfin ouais..... ouais j'aime quasiment tout ¤	Besoin d'être aidé par l'autre
C : est-ce qu'il y a un truc en particulier quand même que tu préfères ¤	
A : à l'école ?¤	
C : oui¤	
A : que je préfère plus… les maths¤	
C : ouais ?¤	
A : ouais les maths j'aime¤	
C : tu sais pourquoi ?¤	
A : ben je sais pas quand j'arrive à me concentrer j'arrive beaucoup et voilà¤	réussite
C : super¤	
A : je peux continuer la dernière question ?¤	
C : est-ce que je peux en rajouter une entre-temps ? est-ce que tu crois que on aime apprendre ce qui est facile pour nous et on n'aime pas apprendre ce qui est difficile pour nous ou pas ?¤	

A : j'ai pas compris la question¤	
C : est-ce que toi quand tu apprends des choses tu préfères apprendre des choses qui te paraissent faciles ¤	
A : ben oui plutôt que des choses difficiles je préfère apprendre des trucs faciles et après quand on apprend des trucs faciles on peut apprendre des trucs difficiles¤	Progression dans la difficulté
C : ok comme une progression ?¤	
A : ouais¤	
C : d'accord tiens¤	
A : **à quoi servent ces apprentissages ?** à trouver un travail parce que en vrai moi le travail que je voudrais faire ce serait mécanicien et je fais déjà un peu de la mécanique l'après-midi je commence à 1h30 je finis à 15h et après je rentre chez moi et après voilà c'est juste ça j'ai envie de travailler à fond pour arriver à ce que je veux faire parce que pour moi c'est un bon travail et après si j'y arrive tant mieux pour moi après si j'y arrive pas à ça va un peu me déranger d'un côté mais je me dirais au moins j'ai essayé¤	Projection futur
C : très très bien¤	
A : et c'est tout¤	
C : est-ce que ça nous sert à d'autres choses que pour notre futur métier tout ce qu'on apprend¤	
A : non pas que..¤	
C : ça nous sert à quoi d'autre¤	
A : je sais pas apprendre ça sert à comprendre des trucs, plus de trucs qu'avant... ouais plus de trucs qu'avant parce que... bha je sais pas apprendre des trucs, l'apprentissage c'est aussi avec la famille les autres les copains et après c'est tout voilà c'est tout¤	Comprendre. Relation aux autres
C : ok¤	
A : ça fait déjà 9 minutes¤	
C : ouais¤	
A : je peux descendre la ?¤	
C : oui¤	
A : je peux commencer à lire ?¤	
C : oui¤	
A : « apprendre c'est se confondre à l'inconnu et cela peut être très agaçant » ¤	
C : angoissant ¤	
A : angoissant ¤	
C : alors qu'est-ce que ça veut dire pour toi¤	
A : bah ça peut faire stresser¤	reformulation
C : de quoi¤	
A : ben je sais pas moi ben quand tu travailles quand surtout c'est le BAC, quand tu vas bientôt passer le BAC tu travailles à fond, c'est angoissant ¤	
C : c'est quoi se confronter à l'inconnu ? ¤	
A : pas savoir où on va, pas savoir ce qu'on va faire comme truc¤	
C : pas savoir où on va ça peut faire un peu peur tu es d'accord avec ça toi¤	
A : ouais¤	D'accord
C : est-ce que tu sais pourquoi ça nous fait peur¤	
A : non… non non, je sais pas¤	

C : on pourrait se dire oh chouette je ne sais pas où je vais mais je me lance et on verra mais souvent nous plutôt on se dit oulaa je sais pas trop je connais pas ça me fait un peu peur¤	
A : ben comme tu as dit oula ça fait un peu peur mais on sera un peu obligé de le .... quand par exemple quand on a un travail on veut pas le faire mais on doit le faire on doit se donner à fond et après si on y arrive pas bah c'est pas grave¤	Réussite/échec Projection futur
C : ouais il faut essayer quoi ok super c'est quoi la deuxième	
A : « apprendre c'est reconnaître ce qu'on sait pas »¤	
C : alors c'est moi qui ai fait une erreur à chaque fois je dois la corriger je voulais dire apprendre c'est reconnaître qu'on NE sait pas ça veut dire quoi reconnaître qu'on ne sait pas¤	
A : je ne sais pas c'est par exemple un truc que tu as déjà fait peut-être et quand tu vas le refaire au lycée par exemple tu l'avais déjà fait mais tu t'en souviens pas tu te rappelles pas que tu l'avais fait donc pour moi ça veut dire ça pour moi et après voilà voilà¤	reformulation
C : est-ce que tu es d'accord ou pas que pour apprendre il faut reconnaître qu'on ne sait pas ¤	
A : oui pour moi oui¤	D'accord
C : pourquoi¤	
A : bah je sais pas comme ça... ben faut assumer¤	justification
C : faut assumer ouais¤	
A : parce que si on assume pas on va pas y arriver¤	justification
C : ouais et ça c'est pas facile des fois¤	
A : moui…¤	
C : pour tout le monde hein ?… la troisième phrase c'est quoi	
A : « apprendre c'est une interaction entre sujet apprendre de savoir scolaire » ¤	
C : alors ça c'est une phrase très difficile: apprendre c'est une interaction une interaction c'est un échange entre deux entre le sujet apprenant donc le sujet c'est toi qui apprend et les savoirs scolaires les savoirs qu'on apprend à l'école… on pourrait dire qu'on construit une relation entre nous et les savoirs scolaires est-ce que tu es d'accord avec ça ¤	
A : non¤	
C : non pourquoi¤	
A : parce que quand on dit savoir scolaire c'est le travail et tout où c'est par exemple des amis ¤	
C : bah là c'est vraiment à l'école… ah mais tu veux dire les amis à l'école ¤	
A : ouais ben si c'est les amis et tout oui pour moi oui parce que si tu as pas d'amis ... et tout le monde se moque de toi tu vas pas y arriver donc pour moi oui c'est vrai ¤	Relation aux autres
C : est-ce que l'on construit une relation avec un savoir, ça veut dire.. c'est bizarre le savoir parce que ça peut être tout... tu as un exemple de savoir que tu apprends à l'école n'importe lequel¤	
A : travailler , les maths et tout... les maths la mécanique parce que la mécanique j'ai envie d'apprendre le maximum parce que comme ça au moins si j'apprends tant mieux ce sera plus facile pour moi¤	
C : oui complètement¤	

A : et même à la maison dehors et tout quand je me perds dans un endroit et je retrouve ma route bah au moins je peux trouver l'endroit plein de trucs¤	
C : oui tu as raison.... on fait la dernière¤	
A : « apprendre c'est rejouer ses premières relations »	
C : alors apprendre c'est rejouer ses premières relations¤	
A : Bah par exemple quand tu es au CP et quand tu es en terminale tu y repenses par exemple que la personne a changé parce que quand elle était au CP elle connaissait pas grand-chose mais maintenant qu'elle est en terminale elle sait plus de choses elle connaît plus de choses que quand elle était au CP donc pour moi c'est ça donc pour moi oui c'est vrai parce que même moi je me disais avant avant quand j' y arrivais pas et ben maintenant j'y arrive plus facilement pour certains travail donc pour moi c'est vrai¤	temporalité
C : super très très bien est-ce que tu veux… ça c'est ta page, c'est pour toi pour la fin, est-ce que tu veux écrire quelque chose ou faire un dessin ¤	
A : oh juste un coeur ¤	
C : super merci beaucoup Abel ¤	
A : merci, au revoir¤	

3. Entretiens 3 de l'année 1.

Les entretiens A1-E3 sont les troisièmes de la première année, ayant eu lieu le 16 avril 2019, au collège.

3.1. Éléments de contexte

Finalement je suis allée au collège pour les entretiens n°3 de l'année ce matin. J'avais dit à l'enseignante remplaçante qu'on reporterait à après les vacances au vu de l'ambiance de travail peu propice mais j'ai appris hier soir que Pedro avait prévenu les jeunes que je venais ce matin. Redoutant que mon absence soit prise comme un signe d'abandon, j'y suis tout de même allée. La matinée s'est très bien déroulée.

3.2. Guide d'entretien

Voici le guide d'entretien.

- A ton avis, pourquoi on débat sur ces grands sujets ?
- Toi comment fais-tu quand quelqu'un n'est pas d'accord avec toi dans le débat ?
- Que faut-il faire ou ne pas faire dans le débat pour convaincre l'autre ?
- Et si tu écoutes deux personnes en train de débattre qui ne sont pas d'accord, comment peux-tu savoir qui a raison ?
- Est-ce possible que quelqu'un ait la meilleure opinion sur un sujet ou une question ?
- Est-ce qu'une opinion c'est quelque chose de sûr (de certain) ?
- Et une connaissance, est-ce que c'est quelque chose de sûr, de certain ?
- Du coup, quelle est la différence entre opinion et connaissance pour toi ?

3.3. Transcription d'entretien Eliott _ A1-E3

E : Eliott
C : Capucine

(discussion avec Eliott qui pose des questions sur l'endroit où je travaille puis présentation du protocole de l'année afin de re-situer où nous en sommes)
Intro: la dernière fois, nous avons parlé de ce que nous apprenons et comment nous apprenons, ce que ça voulait dire pour nous. A l 'école, on apprend des savoirs pour se construire des connaissances sur le monde et pouvoir donner son opinion sur des sujets et des questions. Dans ce projet on se dit qu'à la fois pour construire des connaissances sur des grands sujets (comme l'écologie par exemple), et apprendre à exprimer son opinion sur ces sujets, s'entraîner à débattre est un bon outil.
1) A ton avis, pourquoi on débat sur ces grands sujets ?
E : C'est mieux de faire des grands sujets que des petits sujets
C : ouais
E : parce qu'on n'est pas des flemmards
C : c'est vrai… On travaille dur
E : c'est mieux de faire des plus grand que des plus petits
C : ouais
E : voilà j'ai rien d'autre à dire
C : Et pourquoi on débat dans la vie ?
E : c'est pour dire ce qu'on ressent parce que sinon les gens… je sais pas comment dire ça
C : sinon les gens… ?
E : Bah par exemple si tu es pas d'accord ben faut que tu débattes sur ce que tu es pas d'accord
C : complètement, ça permet quoi ?
E : je sais pas je m'en rappelle plus… je sais pas comment on le dit
C : mais tu as raison si on n'est pas d'accord ça peut nous aider en débattant peut-être à se mettre d'accord
E : oui
C : ouais
2) Toi comment fais-tu quand quelqu'un n'est pas d'accord avec toi dans le débat ?
E : ben je lui ai dit ce que moi j'ai entendu et après on essaie de voir qui a raison et qui n'a pas raison
C : complètement ouais…. tu veux appuyer là ?
3) Que faut-il faire ou ne pas faire dans le débat pour convaincre l'autre ?
C : est-ce que tu sais ce que c'est convaincre
E : oui je sais
C : oui ? tu veux que je dise avec d'autres mots ? oui… convaincre c'est essayer d'expliquer pourquoi à l'autre, pourquoi toi tu penses ça, et pourquoi c'est toi qui a raison
E : bah je sais pas
C : tu vois tu m'as dit juste avant quand on débat on essaie de se mettre d'accord, le débat ça nous permet quand on n'est pas d'accord de trouver un terrain d'entente, et tu m'as dit quand quelqu'un n'est pas d'accord avec moi j'essaie de l'écouter puis de lui expliquer ce que moi je pense. Et pour essayer de lui faire comprendre ce que toi tu penses…
E : bah faut lui dire

C : ouais, et est-ce que des fois tu essayes de lui montrer, de lui prouver que ce que tu penses c'est la vérité c'est toi qui a raison	
E : hmm… (en hochant)	
C : tu le fais des fois ?	
E : …	
C : convaincre l'autre c'est lui expliquer pourquoi tu as raison plus que lui	
E : parce que moi j'ai bien écouté	
C : ouais parce que tu as bien écouté… donc comment on ferait pour le convaincre, qu'est-ce qu'on lui dirai pour lui prouver que c'est toi qui a raison ?	
E : je sais pas…	
C : par exemple si on n'est pas d'accord sur… tu te rappelles quand on avait travaillé sur la question du nucléaire, tu sais on avait regardé qu'il y avait plusieurs formes d'énergie pour avoir de l'électricité du chauffage et tout, et notamment il y a des énergies comme le charbon qui pollue beaucoup, il y a des énergies comme le nucléaire qui pollue moins à court terme mais qui laisse des déchets radioactifs et on ne sait pas quoi en faire, et après il y a les énergies renouvelables l'eau le vent le soleil. et si moi je te disais moi je veux qu'on reste dans le nucléaire parce que je pense que c'est mieux pour la planète, est-ce que toi tu serais d'accord	
E : non	
C : non et comment est-ce que toi tu pourrais faire pour m'expliquer que tu es pas d'accord	
E : que c'est chimique c'est dégueu et ça explose en plus, c'est dangereux vaut mieux se mettre à l'énergie… à l'énergie, comment ça s'appelle déjà ?	
C : renouvelable	
E : renouvelable	
C : ouais, donc là tu essaies de me convaincre tu vois, tu essayes de me montrer que c'est toi qui a raison, que ton avis sur la question il te semble meilleur tu vois ? donc comment tu as fait là pour essayer de me convaincre	
E : bah je t'ai expliqué ce qui était le mieux comme réponse	argumenté
C : tout à fait, tu m'as donné tes meilleurs arguments : c'est chimique ça pollue c'est dangereux parce que ça peut exploser	
E : et c'est dégueulasse	
C : et c'est dégueu, donc ça va être dur pour moi de continuer à dire : oh si je veux qu'on reste dans le nucléaire tu vois ?	
4) Et si tu écoutes deux personnes en train de débattre qui ne sont pas d'accord, comment peux-tu savoir qui a raison ?	
E : heu … ben j'écoute ce qui est le plus juste, ce que je peux croire	
C : ouais, comment tu peux savoir ce qui est le plus juste	
(Eliott baille)	
C : imaginons que ce soit un sujet que tu ne connaisses pas, il y a 2 personnes qui débattent sur le sujet	
E : ben je demande à savoir et je demande aux deux et j'essaie de savoir quel est le plus juste	opinion
C : ouais, comment on va faire, tu vois on a bien écouté et on se dit que : alors lui il a des arguments lui aussi il a des arguments, ils ne sont pas d'accord mais comment moi je peux me forger un avis ?	
E : je sais plus je me rappelle plus…	
C : il n'y a pas de bonne réponse hein ? on en a pas parlé, c'est pour essayer d'imaginer tu vois ? il y aurait quoi… un gros sujet… que toi tu connaîtrais pas trop trop, qu'est-ce que ça pourrait être ?	
E : je sais pas… (en soufflant)	

C : tu veux passer à la prochaine ?	
E : oui	
C : Ok	
5) Est-ce possible que quelqu'un ait la meilleure opinion sur un sujet ou une question ?	
E : oui c'est possible qu'il y a quelqu'un qui a mieux écouté	
C : d'accord il aurait mieux écouté… il aurait mieux écouté quoi ?	
(Eliott baille)	
E : ben le sujet	
C : ouais… donc du coup il saurait plus de choses ? donc son avis serait meilleur, son opinion ?	
E : ouais	
C : ok	
6) Est-ce qu'une opinion c'est quelque chose de sûr (de certain) ?	
C : Est-ce qu' une opinion c'est quelque chose de sûr, de certain, quelque chose dont on est sûr	
E : oui	
C : est-ce qu'on peut se dire que, si moi je donne mon opinion sur quelque chose, et ben c'est sûr c'est la meilleure opinion	
E : non	
C : ou la plus juste	
E : non l'opinion c'est ce qu'on croit	
C : Ouais complètement, parce qu'on a réussi à se construire avec... en écoutant bien en écoutant l'autre, en débattant avec lui ?	
E : ouais	
C : ok	
E : il reste plus que 2 questions	
C : oui, tu veux passer à la prochaine ?	
7) Et une connaissance, est-ce que c'est quelque chose de sûr, de certain ?	
E : une connaissance c'est heu… bah par exemple si j'oublie un truc et ben… par exemple si dans le sujet si quelqu'un sait quelque chose mais pas qui vient du sujet, ben il peut le redire pour expliquer encore mieux le sujet	
C : il l'aurait appris où cette chose ?	
E : autre part	
C : ouais très bien, tu veux faire la dernière ?	
8) Du coup, quelle est la différence entre opinion et connaissance pour toi ?	
E : connaissance c'est heu… ça vient pas de ce qu'on… par exemple, ça vient de nous deux ce qu'on a appris autre part, et un opinion c'est ce qu'on pense	Connaissance générale, opinion perso
C : ok, donc la connaissance tu l'a construite avec des sources extérieures à toi ? ouais ? en apprenant des choses ? et ton opinion tu m'as dit ?	
E : ton opinion c'est heu…	
C : tu m'as dit c'est ce qu'on pense	
E : c'est ce qu'on pense, ce qu'on pense que nous, notre opinion	
C : ok super merci, tu veux nous laisser un mot… c'est toi qui a le micro	
E : au revoir	
C : au revoir	

3.4. Transcription d'entretien Milan _ A1-E3

M : Milan
C : Capucine

Intro : La dernière fois, nous avons parlé de ce que nous apprenons et comment nous apprenons, ce que ça voulait dire pour nous. A l'école, on apprend des savoirs pour se construire des connaissances sur le monde et pouvoir donner son opinion sur des sujets et des questions. Dans ce projet on se dit qu'à la fois pour construire des connaissances sur des grands sujets (comme l'écologie par exemple), et apprendre à exprimer son opinion sur ces sujets, s'entraîner à débattre est un bon outil.	
J : ah ! tu le connais par coeur !	
C : Première question, est-ce que tu veux bien la lire ?	
1) A ton avis, pourquoi on débat sur ces grands sujets ?	
M : Alors je vais répondre avec mon analyse de psychopathe… heu de… psychothérapie… on débat pour apprendre des connaissances avec beaucoup d'outils	Apprendre des connaissance
C : ok	
M : s'entraîner à débattre est un bon outil	
C : d'accord, c'est ce que j'ai marqué au-dessus, et pourquoi on débat même dans la vie en général ?	
M : ben… heu… pour donner son opinion, pour parler, et pour te, se donner raison	
C : pour se donner raison c'est-à-dire ?	
M : ben je veux dire que... quelqu'un va dire ouais les frites c'est pas bon pour la santé, je vais dire certes mais c'est bon	
C : et du coup	
M : c'est un débat	
C : et du coup tu as raison là-dedans ?	
M : ben ça dépend	
C : ça dépend de quoi ?	
M : ça dépend de ce qu'on pense, si on dit oui j'ai fait des frites sans gras, je vais dire non c'est pas possible sinon ça n'a pas le même goût, et il va me dire certes mais c'est bon pour la santé, et je vais lui dire maintenant c'est pas bon pour la santé, ben ouais ben voilà on débat quoi	
C : ok	
M : voilà, question 2	
2) Toi comment fais-tu quand quelqu'un n'est pas d'accord avec toi dans le débat ?	
M : je le tape, il est pas d'accord je le tape, et après il sera d'accord, je l'aurais mis en sang, je l'aurais tapé, et il sera d'accord, nan je déconne … ben j'essaie de réouvrir de reparler avec lui et d'essayer aussi de comprendre qu'est-ce qu'il me dit	discussion
C : ouais	
M : pour essayer de... lui il me dit les frites c'est gras et moi je vais lui dire non c'est pas grave lui il va me dire regarde tout ce qu'il y a dans les frites et je vais le dire ah oui	
C : ah et du coup c'est toi qui a raison ou c'est lui qui a raison ?	
M : c'est lui	
C : ok	
M : mais quand…	

C : Il t'a prouver qu'il avait raison	
M : oui mais si c'est l'inverse et que moi je dis oui c'est grave et que le mec il dit non c'est pas grave et qu'il est pas d'accord avec moi je vais lui dire alors regarde où tu es con ou tu fais exprès parce que dans les frites il y a de l'huile il y a du sel il y a des patates, c'est bon mais ce n'est pas bon pour la santé, et il va me dire aahhh… non… et je vais lui dire bon ben non c'est bon j'arrête le sujet tu comprends pas	
C : tu vas pas essayer de le convaincre	
M : oh non… bah convaincre quelqu'un c'est trop dur parce qu'il a déjà son idée en tête, lui pour lui il a raison, c'est comme quand quelqu'un est accusé de meurtre on l'a vu dans la pièce mais il dit c'est pas moi	
C : ok… (3ème question apparaît) ça complète ce que tu viens de dire, c'est quoi la question ?	
3) Que faut-il faire ou ne pas faire dans le débat pour convaincre l'autre ?	
M : Le taper… lui faire avaler du savon…	
C : hum hum… tu crois que la violence ça permet de convaincre en vrai ?	
M : non mais c'est ce qu'ils disent ils me disent de dire les choses qui ne faut pas faire (sous entendu, c'est ce qui demandé dans la question)	
C : ah ça c'est ce qu'il faut faire ou ne pas faire ?	
(Milan relit la question)	
M : heu… il ne faut pas faire le gros lourdingue et dire non (en haussant le ton), faut parler calmement…. et que faut-il faire, il faut lui dire… il faut lui ouvrir des onglets dans sa tête	Ouvrir des onglets
C : comment on fait ça	
M : ben en débattant	Par le débat
C : ouais	
M : on débat encore plus… oh j'ai envie de dormir (en chuchotant)	
C : ok, question 4 ?	
4) Et si tu écoutes deux personnes en train de débattre qui ne sont pas d'accord, comment peux-tu savoir qui a raison ?	
M : Wikipédia ?	
C : ok, une source extérieure	
M : heu… je donne mon avis personnel	
C : ok	
M : en gros il va dire l'eau c'est bon mais il faut pas dépasser les 10 L, et l'autre il va le dire non on peut dépasser les 12 L, et moi je vais dire ce que je sais c'est qu'il faut beaucoup boire, vous deux vous êtes... 11 12 10 litres ça revient un peu au même, voilà	
C : ok, tu t'appuies sur une connaissance pour justifier ce que tu penses	
M : voilà, ben mon avis après si ils ne sont pas d'accord avec moi bah ils sont pas d'accord	
5) Est-ce possible que quelqu'un ait la meilleure opinion sur un sujet ou une question ?	
C : est-ce qu'il y a une meilleure opinion ? un meilleur avis ?	
M : non …. Ben non… je dirais pas meilleur je dirais vrai	vérité
C : ok	
M : parce que on peut donner des avis qui sont faux et des avis qui sont vrais, mais on peut pas dire meilleur, on peut dire vrais, parce que tout le monde a … dans sa tête on a tous le meilleur avis mais on peut pas savoir s'il est vrai	

C : on peut pas savoir ?	
M : si, on peut le savoir mais on peut pas savoir quel est le meilleur	
C : d'accord	
6) Est-ce qu'une opinion c'est quelque chose de sûr (de certain) ?	
M : ben non c'est pas sûr… parce que une opinion c'est se demander se poser une question, alors tu peux te poser une question qui est mauvaise… comme Johan a dit la dernière fois à JP… ah… son opinion c'était combien a coûté ta dent en or… voilà c'est… ça se pose pas	
C : ça c'est une question mais est-ce que c'est une opinion ?	
M : ben oui parce qu'il se dit elle a dû coûter cher	
C : Ça c'est son opinion oui, il se dit elle a sûrement coûter cher	
M : oui	
C : et c'est vrai ou c'est pas vrai	
M : ben voilà c'est ça on peut pas se dire que c'est sûr de certain… ça dépend… donc non en fait enfin voilà…	
7) Et une connaissance, est-ce que c'est quelque chose de sûr, de certain ?	
M : ça dépend, bah moi je dirais une connaissance c'est sûr c'est certain parce que (en baillant) une connaissance c'est ce que tu as travaillé dans le sujet, si tu as été carrossier ben tu sauras ce qu'il faut faire, alors là c'est sûr que ta connaissance sera sûr et certain, parce que tu as travaillé dessus tu as fait des études et tout ça, alors que si là il y a un mec qui rentre et qui me dit moi je m'y connais dans les carreaux là, qu'il y a devant, je peux te dire qu'ils sont sales, mais qu'il a aucune connaissance… moi je dirais entre les deux	Connaissance certaine
C : ok… la dernière	
M : oh la la, t'as fait exprès de faire ça ? (commentaire sur l'animation de la dernière question)	
8) Du coup, quelle est la différence entre opinion et connaissance pour toi ?	
M : alors l'opinion c'est une question et la connaissance c'est ce qui complète l'opinion c'est ce qui peut donner encore plus raison à ton opinion	Connaissance justifie l'opinion
C : ok	
M : mais c'est un plus, on n'est pas obligé d'avoir la connaissance, si on est obligé pour heu… en fait opinion et connaissance c'est l'évolution de la réponse	Notion d'évolution, de progression
C : ouais	
M : en gros il faut avoir l'opinion et la connaissance pour savoir la réponse pour moi	
C : ok	
M : parce que l'opinion elle te pose une question et dans ta tête tu vas te dire : ah ma connaissance me dit que Pschhh (bruit d'étincelle) : c'est vrai. Et la connaissance ça peut être aussi quelqu'un, tu peux chercher la connaissance de quelqu'un, c'est pour ça que la plupart des réponses vient de quelqu'un : de Wikipédia, de trucs, d'une connaissance	
C : et tout à l'heure tu as dit l'opinion c'est une question, est-ce que ça veut dire que… et après tu as dit l'opinion c'est quelque chose qui te pose question …	
M : Ben tu te pose quelque chose dans la tête donc il faut bien quelque chose pour te la donner la réponse : la connaissance. la connaissance c'est tout : c'est toi c'est moi c'est Wikipédia c'est Google c'est par terre on peut se dire aussi…	

C : c’est-à-dire	
M : bah si là il y a une table on peut se dire mais comment elle tient cette table ? on peut se la donner tout seul la réponse	
C : ouais super merci c'est fini après ça recommence mais regarde ça c'est la page de Eliott avant c'était ta page	
M : ah pardon je pensais que ça allait nous faire un autre truc	
C : non ça y est tu veux nous laisser un mot dire quelque chose	
M : tu vas la réécouter après ?	
C : oui je réécoute tout après	
M : Nouvelle France (en criant)	
(Milan me prévient de ne pas mettre mes écouteurs pour réécouter l'entretien parce que ça augmente le son…)	

3.5. Transcription d'entretien Ben _ A1-E3

B : Ben
C : Capucine

Situation dans le protocole de l'année avec explications. C'est le premier entretien de Ben qui est arrivé dans classe exter en février ou mars.	
(pas entendu, mais Ben m'a demandé qui écrivait lorsque l'intro a été lancée sur Keynote...)	
Intro : La dernière fois tu n'étais pas encore là mais nous avons parlé de ce que nous apprenons et comment nous apprenons, ce que ça voulait dire pour nous. A l'école, on apprend des savoirs pour se construire des connaissances sur le monde et pouvoir donner son opinion sur des sujets et des questions. Dans ce projet on se dit qu'à la fois pour construire des connaissances sur des grands sujets (comme l'écologie par exemple), et apprendre à exprimer son opinion sur ces sujets, s'entraîner à débattre est un bon outil.	
1) A ton avis, pourquoi on débat sur ces grands sujets ?	
C : Pourquoi on débat à quoi ça sert de débattre	
B : Bah pour savoir ce qu'on pense et tout ça	Savoir ce qu'on pense
C : ouais pour savoir ce qu'on pense	
B : hmm, et voilà	
C : C'est vraiment tout ce que tu veux d'accord ? il n'y a pas de bonne réponse et de mauvaise réponse hein ? j'ai pas préparé … un contrôle… :-) C'est vraiment toi-même… toi tu penses que c'est pour savoir ce qu'on pense	
B : c'est ça	
C : Ouais très bien. la deuxième… tu nous la lit ?	
2) Toi comment fais-tu quand quelqu'un n'est pas d'accord avec toi dans le débat ?	
B : bah…. je sais pas	
C : comment on fait	
B : comment on fait ? et ben je sais pas	
C : tu vois là toi et moi on est en train de débattre, on imagine, et on n'est pas d'accord, comment on fait ?	
B : bah on essaie de trouver l'accord	Trouver l'accord
C : ouais, comment on peut faire ?	
B : bah on parle	discussion
C : ouais	
B : et voilà	
C : on échange ensemble, pour essayer de se mettre d'accord ? ouais	
3) Que faut-il faire ou ne pas faire dans le débat pour convaincre l'autre ?	
C : Convaincre tu sais ce que c'est convaincre c'est un mot difficile	
B : oui	
C : ouais ?	
B : convaincre ça veut dire heu… par exemple, par exemple, je sais pas comment expliquer	
C : avec les mots que tu veux	
B : bah par exemple il y a une personne tu veux le convaincre que c'est vrai	
C : oui… comment tu fais pour le convaincre que c'est vrai ?	
B : des preuves	justifier
C : exactement, tu lui apportes des preuves, tu lui expliques … très fort, très bien	

4) Et si tu écoutes deux personnes en train de débattre qui ne sont pas d'accord, comment peux-tu savoir qui a raison ?	
(Ben relit la phrase en chuchotant)	
B : bah on parle	discussion
C : ouais	
B : on se met d'accord … et puis voilà	
C : imagine, toi t'es extérieur au débat, tu vois, mais il y a deux personnes en face de nous qui sont en train de débattre sur heu… sur l'utilisation de l'ordinateur à l'école, donc il y en a qui dit "ah moi je trouve que c'est une super bonne idée parce que ça peut être un outil pour apprendre de nouvelles choses…	
B : et après moi je dis non	
C : et en fait, nous on regarde juste, tu vois nous on est des spectateurs du débat, et de l'autre côté …. donc il y en a un qui est pour l'utilisation des ordis à l'école	
B : et il y en a un qui est pas pour	
C : et de l'autre côté il dit "oh non non non moi je suis contre hein, je pense que c'est pas bon pour les enfants, en plus ça fatigue les yeux, on sait pas tout à fait peut être que c'est pas bon pour le cerveau, enfin voilà… et toi t'es extérieur et tu veux te faire un avis sur la question, tu veux te forger une opinion sur la question, comment tu peux savoir qui a raison entre les deux ?	
B : je sais pas, comment ?	
C : est-ce que si ils disent que ça tu peux savoir qui a raison ?	
B : non	
C : où est ce qu'on peut aller chercher, qu'est ce qu'on peut faire pour être sûr, toi ?	
B : bah ils parlent	discussion
C : ouais	
B : ah ouais mais je fais que dire ça … j'sais pas, je sais pas	
(Ben se chuchote la situation comme pour la visualiser)	
C : peut-être qu'on peut demander à d'autres gens ?	
B : bah ils s'arrangent	
C : ah ouai, peut être qu'ils arriveront à se mettre d'accord,	
B : peut être	
C : mais s'ils y arrivent pas, tu vois, vraiment ils sont pas d'accord sur le sujet	
B : ils vont voir les autres gens	
C : toi comment tu peux savoir si t'es plus de l'avis de celui qui est pour ou de l'avis de celui qui est contre ?	
B : celui qui est pour	
C : toi t'es pour dans ce sujet-là ? pourquoi ?	
B : bah… je suis pour parce que … ça peut faire mal aux yeux, faire mal au cerveau	
C : ouai… ça tu le sais ?	
B : bah je le sais je sais pas… mais je sais pas	
C : bah tu as raison tu fais appel à des connaissances que tu as, que tu as vues, que tu as vécues, que tu as entendues, que tu as apprises hmm ? tu t'appuies sur d'autres ressources	
5) Est-ce possible que quelqu'un ait la meilleure opinion sur un sujet ou une question ?	
B : possible	
C : c'est possible ?	
B : bah oui, qu'il y ait une meilleure opinion bah oui	
C : oui ? ce serait quoi … pourquoi moi j'aurais une meilleure opinion que toi ou toi une meilleure opinion que toi ?	

B : bah on s'en fout	
C : hmm ?	
B : on s'en fout quelle opinion	
C : ah, c'est pas grave (on s'en fout veut dire ce n'est pas grave, on n'est pas obligé d'y prêter attention, on a le droit d'avoir une opinion et de ne pas juger celle de l'autre)… mais du coup elle peut être meilleure ou pas ?	
B : bah oui elle peut être meilleure	
C : oui ? tu sais pourquoi ?	
B : bha peut être qu'il a raison et que moi j'ai pas raison, un truc comme ça	
C : ouai, d'accord, donc on n'est pas trop sûrs quoi… c'est ça que tu veux dire dans "on s'en fout un peu" c'est que finalement ça nous regarde quoi	
B : bah oui… bah si quelqu'un a une meilleure opinion que moi bah je m'en fous … ouai je m'en fous…	
6) Est-ce qu'une opinion c'est quelque chose de sûr (de certain) ?	
C : est ce que c'est quelque chose dont on peut être sûrs, dont on peut être certain, une opinion	
B : comment ça ?	
C : ton opinion sur un sujet, par exemple…	
B : d'être certain, non, pas sûr	
C : ouai, pourquoi ? toi tu penses que ça peut pas être certain	
B : bah oui	
C : pourquoi ça peut pas être certain une opinion ?	
B : bah parce qu'on sait pas si t'as raison ou pas	vérité
C : exactement, ouai, très bien	
7) Et une connaissance, est-ce que c'est quelque chose de sûr, de certain ?	
(Ben commence à relire en chuchotant)	
B : quoi ?	
C : et une connaissance…	
B : est ce que quelque chose de sûr de certain	
C : est-ce que la connaissance c'est quelque chose de sûr, dont on peut être sûr, dont on peut être certain ?	
B : la connaissance ?	
C : ouai	
B : bah non , non pas toujours	
C : non ? c'est quoi une connaissance en fait ?	
B : bah par exemple heu avant je te connaissais pas et bah là on a fait la connaissance	Connaître l'autre
C : oui, tout à fait	
B : bah c'est ça une connaissance	
C : et des fois on parle aussi de connaissance pour les choses qu'on apprend, par exemple, toi t'as des connaissances en français : tu sais lire (Ben fait une grimace de bof bof), t'as des connaissances heu en maths sûrement (Ben dit ça va…), t'as des connaissances heu en foot (Ben acquiesce), t'as quoi d'autres comme connaissance toi ? une connaissance que t'aimes bien ?	
B : play	
C : la play, exactement, tu sais comment manipuler la… la manette, tu sais peut être être plus forts que d'autres à certains jeux avec des stratégies, tu sais où se trouvent les cachettes, les chemins secrets et tout (Ben dit ouai, retrouve un peu le sourire), tout ça c'est des connaissances	
B : baaaaah oui	

C : des choses que tu sais. Et est ce que ça ça peut être sûr, tu vois on peut se dire c'est une connaissance sure, je suis certain de cette connaissance	
B : comment ça ? certain que j'ai raison ?	
C : ouais ça voudrait dire ça	
B : baaaah non … non …. non je peux pas avoir toujours raison	
C : c'est vrai …. Ouais c'est… t'as raison, t'as raison qu'on peut pas avoir toujours raison …. on fait la dernière ? Ouais ?	
8) Du coup, quelle est la différence entre opinion et connaissance pour toi ?	
C : alors qu'est ce que c'est que la différence alors, entre ton opinion et des connaissances	
B : c'est pas pareil	
C : ouai, est ce qu'on peut essayer de se demander ce qui est pas pareil	
B : bah l'opinion c'est … on parle, tandis que connaissance c'est jouer, c'est être bon à quelque chose	Opinion c'est discuter, connaissance c'est être bon à quelque chose
C : ok, une opinion c'est toujours quelque chose qu'on dit ? c'est quand on parle toujours ?	
B : bah…. non (en chuchotant), une opinion c'est pour se mettre, non pas pour se mettre d'accord mais, une opinion, par exemple là je suis en train de dire une opinion	
C : exactement, oui, et t'as aussi fait appel à des connaissances	
B : quand ?	
C : tu m'as dit par exemple, dans certains jeux je sais ce qu'il faut faire, alors si tu sais c'est que tu as appris	
B : oui	
C : et donc t'es sûr	
B : bah pas sûr sûr sûr	
C : ah pas sûr sûr sûr, parfois c'est un peu du risque… t'essayes ?	
(Ben s'acharne un peu sur la nappe, il y a un truc qui colle au bout dans le coin, il joue avec depuis un moment mais là ça s'intensifie)	
C : ok, bah c'est super, est ce que tu veux laisser un mot, quelque chose, sur le projet	
B : comment ça ?	
C : t'en penses quelques chose toi ?	
B : ben …	
C : sur les séances où on travaille sur l'ordinateur	
B : c'est bien	
C : tu sais pourquoi tu trouves ça bien ?	
B : ben on apprend	
C : ouai ? t'as l'impression d'apprendre des choses ?	
(Ben hoche de la tête)	
C : je te remercie beaucoup beaucoup Ben	
B : je ramène qui là ?	
C : heu il va y avoir Keevin qui va arriver, je ne sais pas s'il est encore là… merci, à tout'	
B : à tout'	

3.6. Transcription d'entretien Théo _ A1-E3

T : Théo
C : Capucine

(Présentation protocole et situation du moment où on en est)	
C : alors aujourd'hui il y a huit questions (0:01:12.2)	
Intro : La dernière fois, nous avons parlé de ce que nous apprenons et comment nous apprenons, ce que ça voulait dire pour nous. A l'école, on apprend des savoirs pour se construire des connaissances sur le monde et pouvoir donner son opinion sur des sujets et des questions. Dans ce projet on se dit qu'à la fois pour construire des connaissances sur des grands sujets (comme l'écologie par exemple), et apprendre à exprimer son opinion sur ces sujets, s'entraîner à débattre est un bon outil !	
1) A ton avis, pourquoi on débat sur ces grands sujets ?	
T : parce qu'on les a fait(0:02:45.5)	
C : ouais (0:02:47.3) pourquoi on débat ? (0:02:51.2)	
T : pour apprendre (0:02:53.1)	Pour apprendre
C : pour apprendre, ça nous sert à quoi quand on débat ? Imaginons que toi et moi on débatte...(0:03:00.9)	
T : à construire des connaissances, à parler (0:03:03.4)	construire des connaissances !
C : ouais (0:03:04.2)	
T : travailler (0:03:05.7)	
C : complètement (0:03:10.8) on passe à la deuxième ? (0:03:20.2)	
2) Toi comment fais-tu quand quelqu'un n'est pas d'accord avec toi dans le débat ?	
T : on essaye de trouver la réponse (0:03:31.5)	
C : ouais... il y a toujours une réponse tu crois ? (0:03:35.7)	Multiplicité des réponses !
T : plusieurs (0:03:37.3)	
C : il peut y avoir plusieurs réponses aussi ? (0:03:39.2)	
T : oui (0:03:39.8)	
C : alors comment on fait quand on n'est pas d'accord ? (0:03:43.8)	
T : on réfléchit (0:03:46.4)	
C : ouais (0:03:48.5)	
T : et on essaye de trouver la bonne réponse (0:03:51.4)	
C : d'accord (0:03:53.4)	
3) Que faut-il faire ou ne pas faire dans le débat pour convaincre l'autre ?	
T : lui dire heu... l'aider, par exemple ce que je dis, à ce qu'il comprenne plutôt qu'il comprenne pas (0:04:21.8)	Aider l'autre à comprendre
C : ouais tout à fait, convaincre tu connais ? c'est un mot difficile (0:04:26.1)	
T : oui (0:04:27.6)	
C : ouais tu sais ce que ça veut dire (0:04:31.1)	
T : bah essayer de... qu'il dise oui (0:04:36.6)	
C : hm, ouais c'est ça, comment on fait pour essayer de faire en sorte qu'il dise oui ? qu'il soit d'accord avec toi ? (0:04:44.2)	
T : bah... faire confiance (0:04:51.0)	Convaincre par la confiance
C : ouais (0:04:52.1) je crois que j'ai peu empiété sur la quatrième question	

4) Et si tu écoutes deux personnes en train de débattre qui ne sont pas d'accord, comment peux-tu savoir qui a raison ?	
C : alors, on imagine il y a deux personnes en face de nous, elles sont en train de débattre sur un sujet, et il y en a un qui dit moi je pense que c'est vraiment une bonne idée et tout ça va nous aider d'avoir le numérique à l'école et puis t'as l'autre en face qui dit oh non non non moi je pense que c'est très dangereux il faut absolument pas (0:05:29.6)	
T : faut essayer de... qui ce convaint qui se convainquent (0:05:33.8)	
C : ouais (0:05:34.9)	
T : et qu'ils se mettent d'accord (0:05:36.7)	Trouver l'accord
C : et alors toi t'es à l'extérieur, tu vois, nous on écoute (0:05:40.0)	
T : et bah que les autres, après, ils disent pourquoi ils sont pas d'accord et ...et pourquoi ils sont d'accord (0:05:47.6)	justifier
C : ouais, complètement (0:05:48.8) qu'ils apportent leurs propres arguments, qu'ils expliquent pourquoi. Mais alors toi si t'es à l'extérieur, donc on les écoute tu vois, nous on est tous les deux là, on imagine qu'ils sont dans une autre pièce, ou ils sont à la télé tu vois, donc on les écoute mais comment on peut savoir qui est ce qui a raison (0:06:04.1)	
T : on peut pas (0:06:06.3)	
C : on peut pas ... (0:06:13.5) on peut pas trouver autre chose pour savoir ? (0:06:17.6) .... (Théo fixe l'écran) il y a un truc qui t'embête ? (0:06:32.5)	
T : non , je lisais juste la phrase (0:06:34.0)	
C : ouais, donc on peut pas trop savoir qui a raison (0:06:38.7)	
T : oui (0:06:39.1)	
C : on pourrait aller chercher ailleurs ? s'il nous permettent pas de savoir ?	
5) Est-ce possible que quelqu'un ait la meilleure opinion sur un sujet ou une question ?	
T : ça veut dire un meilleur une meilleure un meilleur heu... question ? non, une meilleure réponse ? (0:07:18.1)	
C : tu sais, quand on exprime notre opinion sur un sujet, on dit bah moi je pense que ça, moi je suis d'accord parce que, parce que je trouve que ça, parce que moi j'ai déjà vécu ça, donc ça c'est ton opinion, et est ce que je peux avoir une meilleure opinion que toi ? ou est-ce que tu peux avoir une meilleure opinion que moi ? (0:07:43.9)	
T : non (0:07:46.1)	
C : pas vraiment, pourquoi on peut pas vraiment ? (0:07:50.8)	
T : parce que chacun a son opinion (0:07:51.9)	
C : c'est bien (0:08:03.9)	
6) Est-ce qu'une opinion c'est quelque chose de sûr (de certain) ?	
T : pas forcément (0:08:13.4) des fois oui et des fois non (0:08:16.5)	
C : on peut avoir une opinion qui soit sure ? (0:08:23.2)	
T : mais pas certain (0:08:25.8)	
C : ce serait quoi par exemple ? (0:08:28.7)	
T : bah par exemple on peut, on peut dire heu .. que ... bah par exemple on parle d'un arbre et t'en as un qui dit que c'est sûr et puis moi je dis heu... moi je pense que ça pourrait être sûr mais je suis pas trop certain (0:08:58.4) ça veut dire que c'est les deux (0:09:01.0)	
C : alors ici, sûr et certain je me suis dit que c'était la même chose tu vois ? mais est ce que celui qui donne son opinion sur l'arbre, son opinion elle peut être certaine, elle peut être heu...	
T : non (0:09:21.1) je crois pas (0:09:22.6)	
C : ouais ... j'ai fait pareil dans l'autre question, là on se dit que sûr et certain c'est la même chose	
7) Et une connaissance, est-ce que c'est quelque chose de sûr, de certain ?	
T : c'est la même chose ... c'est oui mais... (0:09:45.7)	

C : une connaissance aussi ? c'est quelque chose qui peut être sûr ou pas sûr ?	
T : oui (0:09:51.6)	
C : ouais ... (0:09:56.6) c'est quoi une connaissance ? (0:09:59.4)	
T : quand on connaît quelqu'un ... (0:10:01.7)	
C : ouais ... ça peut être aussi quand on connaît quelque chose ? (0:10:08.5)	
T : hmm (0:10:09.6)	
C : par exemple quand on a appris quelque chose après on a des connaissances sur le sujet , toi t'as des connaissances en quoi par exemple ?	
T : en français (0:10:20.9)	
C : en français, hmm (0:10:25.0)	
T : sport (C : et dans pleins d'autres choses)(0:10:27.1)	
C : en sport, t'as pleins de connaissances (0:10:30.5)	
T : en maths (0:10:31.8)	
C : ouais (0:10:35.6)	
T : le Journal (ARTE) (0:10:37.8)	
C : ouais, complètement … est ce que ces connaissances elles sont certaines ?	
T : oui... oui et non (0:10:52.2)	!!
C : oui et non ? (0:10:53.2)	
T : des fois on peut connaître et des fois non (0:10:57.5) on peut connaître mais on s'en souvient plus (0:11:01.3)	
C : ah oui on peut oublier aussi , mais une fois que tu connais et que tu t'en souviens, du coup est ce que c'est certain ou pas ? (0:11:09.3)	
T : c'est certain (0:11:10.2)	
C : ouais... tu sais pourquoi on peut dire que c'est certain ? (0:11:14.8)	
T : non (0:11:15.8) ah oui parce que c'est vrai (0:11:18.3)	vérité
C : ah, il y a la question de la vérité ouais par exemple ce que t'apprends en français c'est certain ou c'est pas certain (0:11:26.9)	
T : c'est certain (0:11:29.2)	
C : tu penses que c'est vrai ? ouais . Même si tu l'oublies est ce que ça reste une vérité, ça reste quelque chose de certain ? (0:11:39.3)	
T : oui (0:11:40.9)	
C : ok, et la dernière question (0:11:46.3)	
8) Du coup, quelle est la différence entre opinion et connaissance pour toi ?	
T : bah une opinion... une connaissance c'est quand on connaît quelque chose et heu... un opinion c'est quand on est d'accord ou pas d'accord avec heu avec l'autre personne (0:12:08.8)	Connaissance c'est connaître, opinion c'est être d'accord ou non
C : ouais, une connaissance c'est quelque chose qui est vrai tu m'as dit tout à l'heure (0:12:17.4)	
T : hmm (0:12:19.5)	
C : qui a un sens de vérité pour tout le monde ? à un moment donné, et ton opinion elle est ce qu'elle peut évoluer, peut-être ? (0:12:30.7)	
T : oui (0:12:34.2)	
C : ok, tu veux dire quelque chose au micro, nous laisser un mot ?	
T : non	
C : ok, bon super	
(discussion avec Théo qui me semblait embêté de ne pas assister entièrement voire pas du tout aux derniers débats, pour essayer de s'arranger pour qu'il soit là les prochaines fois).	

Annexe 3 – Productions argumentatives et arborescences des débats

Exemple légendé de productions argumentatives :

Abel et Léo 11/10/2018 à 10:56:20 1 réponse

C : « Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole.»

R : le gaz et le pétrole et le charbon.

A : Nous pençon que pour la planete sa serai mieux que le petrol le gaz et le charbon soit t'interdit pour le bien de la planete

---

Léni 11/10/2018 à 11:05:27

C : "C Nous pençon que pour la planete sa serai mieux que le petrol le gaz et le charbon soit t'interdit pour le bien de la planete"

R : on pense que le pétrole légal et le charbon dois être interdit car sa ferait du bien a la planète

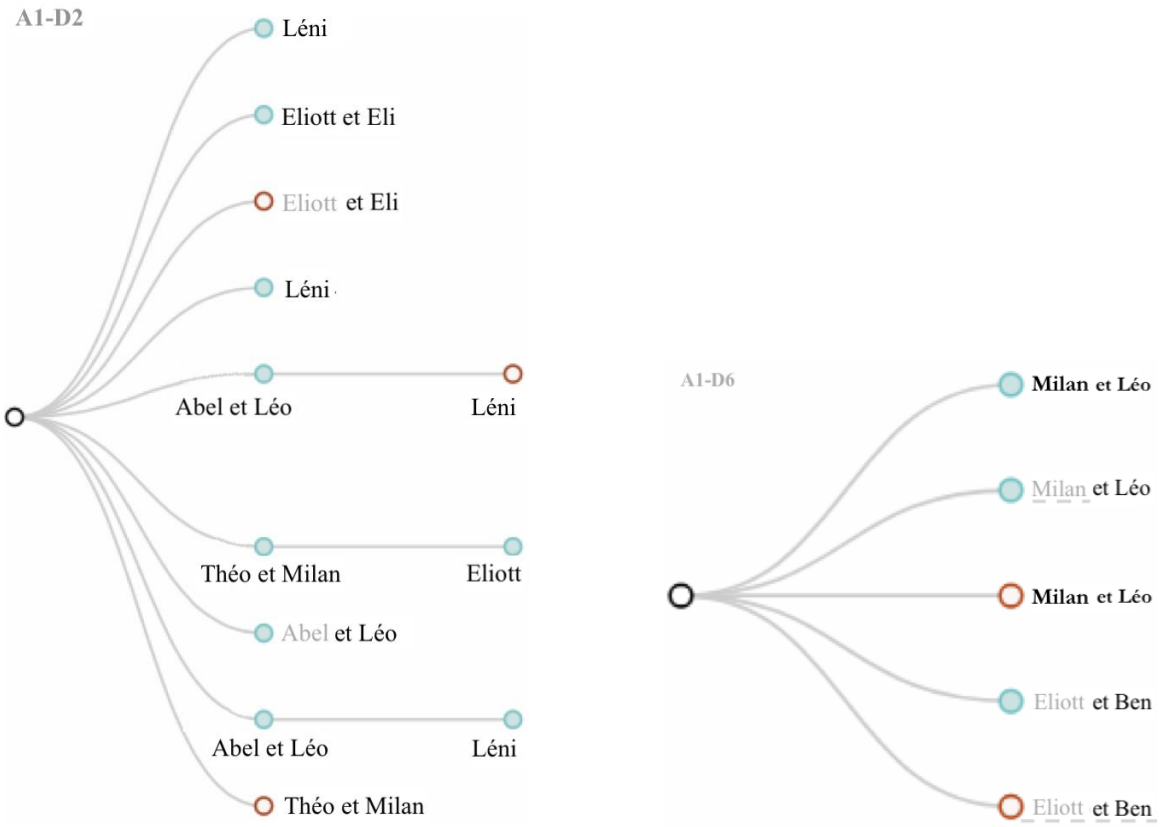
A : moi je pense que sans devrait pas être interdit mes que sa devrait être réguler

La couleur bleue signifie un accord avec la sélection
La couleur rouge signifie un désaccord avec la sélection

C : sélection d'une thèse (ou d'un fait) dans le texte ou dans l''argumentation d'un pair
R : reformulation de la sélection précédente
A : argumentation de son positionnement vis-à-vis de la thèse sélectionnée

La mise en retrait à droite signifie que le post est une réponse à celui qui le précède (et sur lequel est indiqué qu'il y a 1 réponse).

Exemple légendé d'arborescence des débats :



La couleur bleue signifie un accord avec la sélection
La couleur rouge signifie un désaccord avec la sélection

Lorsqu'une branche se créé à partir d'une première intervention postée sur la plateforme, cela signifie que les élèves ont sélectionné non plus une partie du texte mais une argumentation rédigée par des pairs, à laquelle ils viennent donc réagir.

Lorsque les prénoms des élèves faisant partie d'un binôme apparaissent en gris, cela signifie que l'élève concerné n'a pas participé à l'élaboration de la production argumentative.

Les pointillés gris sous les prénoms signifient que les jeunes ont posté une intervention considérée dans notre analyse comme un bavardage et non comme une production argumentative.

I – Première année de l'expérimentation 2018-2019 168
1. Séance 1 « prépa 1 » du 25-09-2018.....168
1.1. Texte co-construit avec les élèves « L'école ou les armes » 168
2. Séance 2 « débat 1 » du 02-10-2018.....168
2.1. Productions argumentatives lors du débat « L'école ou les armes » sur AREN.....168
2.2. Arborescence du débat A1-D1.....170
3. Séance 3 « prépa 2 » du 09-10-2018.....171
3.1. Texte co-construit avec les élèves « Le réchauffement climatique » 171
4. Séance 4 « débat 2 » du 11-10-2018.....172
4.1. Productions argumentatives lors du débat « Le réchauffement climatique » sur AREN.....172
4.2. Arborescence du débat A1-D2.....174
5. Séance 5 « prépa 3 » du 27-11-2018.....175
5.1. Texte co-construit avec les élèves « Acteurs d'aujourd'hui et de demain ».....175
6. Séance 6 « débat 3 » du 29-11-2018.....176
6.1. Productions argumentatives lors du débat « Acteurs d'aujourd'hui et demain » sur AREN..176
6.2. Arborescence du débat A1-D3.....179
7. Séance 7 « prépa 4 » du 11-12-2018.....180
7.1. Texte co-construit avec les élèves « Des arguments face au nucléaire » 180
8. Séance 8 « débat 4 » du 13-12-2018.....181
8.1. Productions argumentatives lors du débat « Des arguments face au nucléaire » sur AREN .181
8.2. Arborescence du débat A1-D4.....183
9. Séance 9 « prépa 5 » du 12-02-2019.....184
9.1. Texte co-construit avec les élèves 184
10. Séance 10 « débat 5 » du 14-02-2019.....185
10.1. Productions argumentatives lors du débat « Les gilets jaunes » sur AREN 185
10.2. Arborescence du débat A1-D5.....189
11. Séance 11 « prépa 6 » du 09-04-2019.....190
11.1. Texte co-construit avec les élèves « Les vaccins » 190
12. Séance 12 « débat 6 » du 11-04-2019.....191
12.1. Productions argumentatives lors du débat « Vaccins » sur AREN 191
12.2. Arborescence du débat A1-D6.....192
13. Séance 13 « prépa 7 » du 16-05-2019.....193
13.1. Texte co-construit avec les élèves « Sinformer » 193
14. Séance 14 « débat 7 » du 21-05-2019.....193
14.1. Productions argumentatives lors du débat « S'informer » sur AREN 194
14.2. Arborescence du débat A1-D7.....196

II – Deuxième année de l'expérimentation 2019-2020 197
1. Séance 1 débat 1 « Mangeurs d'insectes» du 21 novembre 2019 197
1.1. Texte support au débat 1 : « Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes »197
1.2. Productions argumentatives lors du débat A2-D1 et codage 198
1.3. Arborescence du débat A2-D1.....201
2. Séance 2 débat 2 « Musculation » du 12 décembre 2019.....202
2.1. Texte support au débat 2 : « Abdos, pectos, bobos » 202
2.2. Productions argumentatives et codage 203
2.3. Arborescence du débat A2-D2.....205
3. Débat 3 « Conquête de Mars » du 16 janvier 2020 206
3.1. Texte support au débat 3 : « Pourquoi envoyer l'homme sur Mars ? » 206
3.2. Productions argumentatives et codage 207
3.3. Arborescences du débat A2-D3 209

4. Débat 4 « Controverses du foot » du 12 mars 2020 210
4.1. Texte support au débat 4 : « Controverses du Foot » 210
4.2. Productions argumentatives et codage 211
4.3. Arborescence du débat A2-D4 213

III - Synthèse des arborescences 214

IV - Codage des argumentations de Théo, Eliott et Abel 216

I – Première année de l'expérimentation 2018-2019

1. Séance 1 « prépa 1 » du 25-09-2018

1.1. Texte co-construit avec les élèves « L'école ou les armes »

Le Yemen est un pays en guerre depuis 4 ans. Deux camps s'affrontent, les Houtis et les pro-Hadi (du côté du président du pays, Mr Hadi). Au sein de la capitale Sanaa, de nombreux enfants risquent leurs vies pour aller à l'école. Ils savent que c'est une grande chance d'étudier. Un enfant est interviewé et dit : « nous voulons être une génération avec un bel avenir ». Une journaliste ajoute : « le savoir et l'éducation pour faire taire les armes ». L'école se trouve sur le territoire terroriste. Certains enfants se rallient aux forces terroristes et prennent les armes en main. Ces enfants-là sont obligés, ce n'est pas un choix. Au cours des 4 dernières années, il y a eu 10000 morts, 2200 étaient des enfants. Nous pouvons faire un lien avec un sujet étudié précédemment sur le travail des enfants dans les mines en République Démocratique du Congo.

2. Séance 2 « débat 1 » du 02-10-2018

Binômes : Léni et Abel, Eliott et Milan, Éli et Théo
Professionnels : Agathe, Pedro et Capucine.

2.1. Productions argumentatives lors du débat « L'école ou les armes » sur AREN

Abel et Léni 02/10/2018 à 10:39:25

C : "Le Yemen est un pays en guerre depuis 4 ans. "

R : Se pays est en guerre de puis 4 ans

A : Nous ne somme pas d'acore pour qu'il y et la guerre dans se pays.

Eliott et Milan 02/10/2018 à 11:00:14

C : "terroristes et prennent les armes en main."

R : PLAINS DE JANS PRENS LES ARME ANS MAIN

A : JE SUIS PAS DACCORS PARS QUE MEMES DES INOCANS PRENE LE ARME ANS MAINS

Eliott et Milan (Milan seul) 02/10/2018 à 10:52:39

C : "Au cours des 4 dernières années, il y a eu 10000 morts, 2200 étaient des enfants."

R : ANS 4 ANNAIS IL A U PLUS DE 10000 MILLE MORS

A : ONT AIS PAS DACCORS PARC DES INNOCANS MEURS TOUL LES JOURS

Théo et Éli 02/10/2018 à 10:44:08

C : "Le Yemen est un pays en guerre depuis 4 ans."

R : Au Yemen est un pays en guerre depuis 4 annees

A : Il fait chaud il souffre d etre en guerre est des bebe en faint est des gent son abrie.

Abel et Léni 02/10/2018 à 10:50:25 1 réponse

C : "Au sein de la capitale Sanaa, de nombreux enfants risquent leurs vies pour aller à l'école."

R : A Sanaa la capitale, de nombreux enfants risquent leurs l vie qu'en il vont a l'école.

A : C'est pas normale que des enfant risque leur vie pour aller a l'école.

Capucine H. 02/10/2018 à 10:54:34 1 réponse

C : "C'est pas normale que des enfant risque leur vie pour aller a l'école"

R : les enfants ne devraient pas risquer leurs vies pour aller à l'école

A : pourquoi vous pensez que ce n'est pas normal ?

Abel et Léni 02/10/2018 à 11:04:39

C : "pourquoi vous pensez que ce n'est pas normal ?"

R : pourquoi tu pense que c'est pas normale ?

A : parce que les enfants devrais pouvoir aller a l'école s'en être en stresse continue il devrais pouvoir aller a l'école d'étendue.

Eliott et Milan 02/10/2018 à 10:40:16 1 réponse

C : "de nombreux enfants risquent leurs vies pour aller à l'école. "

R : ses dengereux pour aller à l'école aux yemen

A : on et daccord que ses dengereux

Théo et Éli 02/10/2018 à 10:56:22

C : "on et daccord que ses dengereux"

R : On pense que ses dangeureux

A : Nous aussie on trouvue ses dangereux et que des bebes souffre de fain. Et des diadiste pete des maison et personnes san abrie.

2.2. Arborescence du débat A1-D1

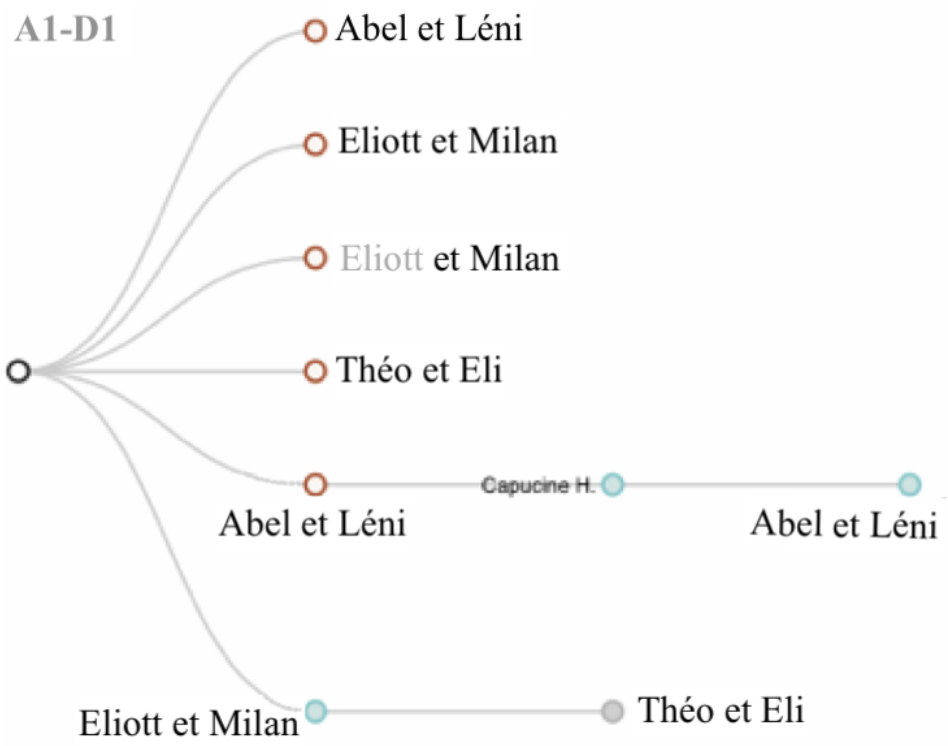


Figure 1: Arborescence des argumentations A1-D1

Lorsque le prénom apparaît en gris c'est que le jeune n'a pas participé à l'élaboration de la production argumentative.

3. Séance 3 « prépa 2 » du 09-10-2018

3.1. Texte co-construit avec les élèves « Le réchauffement climatique »

D'ici 2050, il pourrait y avoir 1,5 degré de plus dans l'atmosphère selon le rapport des experts du climat des Nations Unies. Il y a 3 ans, à Paris, les pays du monde entier se sont mis d'accord d'entreprendre des mesures pour atténuer le réchauffement. C'est une très bonne initiative mais sa mise en place est beaucoup trop lente car les experts du climat ont découvert que le réchauffement climatique se produit plus rapidement et a des conséquences plus lourdes que prévu.

Les animaux, les végétaux et les êtres humains sont en danger car, à cause de la pollution, les glaciers fondent en Antarctique et les océans montent. Tous les secteurs doivent réduire leurs émissions en utilisant un large éventail de technologies, en changeant les comportements et en investissant plus dans les options à faibles émissions de carbone.

Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole. Les experts condamnent ces énergies hyper-polluantes qui sont responsables des 3/4 des émissions de carbone. Les chercheurs proposent de donner un coup d'accélérateur sur les énergies renouvelables. La reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. Elle est la première solution naturelle car les forêts sont un rempart contre le réchauffement climatique.

Les industries doivent choisir des énergies renouvelables au détriment des bénéfices des entreprises mais dans une visée écologique. Pour engager ces pas de géants, les dirigeants ne devront plus chercher à faire du profit à tout prix mais tenir compte avant tout de l'environnement. Certains territoires vont disparaître et nous devrons penser à accueillir les réfugiés climatiques. Les efforts économiques et écologiques n'empêcheront pas le niveau de la mer de monter en raison de la fonte des glaces en Antarctique mais ils limiteront le nombre de réfugiés climatiques aux bords des océans.

4. Séance 4 « débat 2 » du 11-10-2018

Binômes : Eliott et Éli, Abel et Léo, Milan et Théo, Léni seul.
Professionnels : Agathe, Pedro et Capucine.

4.1. Productions argumentatives lors du débat « Le réchauffement climatique » sur AREN

Léni 11/10/2018 à 10:58:31

C : "« Tous les secteurs doivent réduire leurs émissions en utilisant un large éventail de technologies, en changeant les comportements et en investissant plus dans les options à faibles émissions de carbone. "

R : Toutes les régions doivent réduire leur pollution avec plein de technologie faite pour, il faut changer les façons de fair en investissant plus dans des technologies a faible émission de carbone

A : Je suis d'acore pour que les entreprise investissent plus dans des chose qui peaulu mon mes il faudrais que sa aie plus vite

---

Eliott et Eli 11/10/2018 à 10:59:01

C : « La reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. »

R : refaire des foret pour faire de l'hoxigene contre la polutions.

A : replanter des ornait tout ta fait d'ccord

Eliott et Eli (Eli seul) 11/10/2018 à 10:49:26

C : « D'ici 2050,. Il pourrait y avoir 1,5 degré de plus dans »

R : D'ici 2050, il pourrait y avoir 1,5 de climat de plus dans.

A : Que le carbone et le charbon ça polue les gens souffre.et le climat et tres élever cars la plage et glaçer et la nouriture il mange pas alors fin

---

Léni 11/10/2018 à 11:20:37

C : « La reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. »

R : il faut repeupler les foret pour que le réchauffement se ralentis

A : je suis d'acore que les foret soit repeupler pour aider la planète a aller mieux mes sa vas prendre beaucoup de temp

---

Abel et Léo 11/10/2018 à 10:56:20 1 réponse

C : « Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole.»

R : le gaz et le pétrole et le charbon.

A : Nous pençon que pour la planete sa serai mieux que le petrol le gaz et le charbon soit t'interdit pour le bien de la planete

---

Léni 11/10/2018 à 11:05:27

C : "C Nous pençon que pour la planete sa serai mieux que le petrol le gaz et le charbon soit t'interdit pour le bien de la planete"

R : on pense que le pétrole légal et le charbon dois être interdit car sa ferait du bien a la planète

A : moi je pense que sans devrait pas être interdit mes que sa devrait être réguler

---

Théo et Milan 11/10/2018 à 10:57:47 1 réponse

C : « La reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. »

R : les foret se bat de plus ans plus contre le rechoment

A : ON DACCOR DE RE PLENTé DES ARBRE

Eliott 11/10/2018 à 11:10:04

C : "ON DACCOR DE RE PLENTé DES ARBRE "

R : .

A : refair des arbre planter des grenes

Abel et Léo (Léo seul) 11/10/2018 à 11:07:06

C : « La reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. »

R : Ont doit reforester la planete pour sont bien

A : Ont dois replanter les arbre pour le bien de la planete et surtout ne pas avoir les 1,5 degres en plus avec la secherese sa risque de prendre feu tout les arbre replantais

---

Abel et Léo 11/10/2018 à 11:03:33 1 réponse

C : « Les industries doivent choisir des énergies renouvelables au détriment des bénéfices des entreprises mais dans une visée écologique. »

R : Les industrit doivent choisir les energie renouvelable pour le bien de la planette

A : Les industri doivent se procurer les energie renouvelable pour le bien de la plante

---

Léni 11/10/2018 à 11:16:19

C : « Les industri doivent se procurer les energie renouvelable pour le bien de la plante »

R : les usine doivent se procurer des énergies renouvelables pourpier la planète a aller mieux

A : je suis d'acore mes je pense que sa ne se fera as un jour care sa coute très très cher

---

Théo et Milan 11/10/2018 à 10:49:53

C : « Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole.»

R : le gaz é le pétrole sa pouri la planete

A : on et pas d'accors pars que acose de la polution le rechoment climatic et de plus ans plus prensans

---

4.2. Arborescence du débat A1-D2

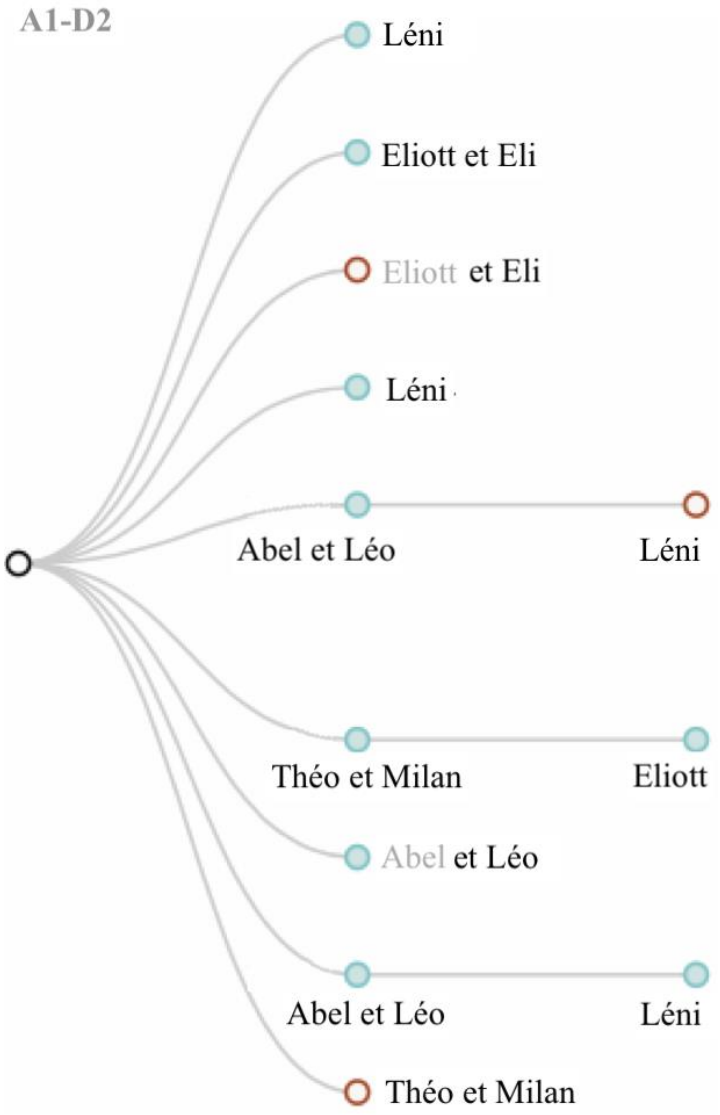


Figure 2 : Arborescence des argumentations A1-D2

5. Séance 5 « prépa 3 » du 27-11-2018

5.1. Texte co-construit avec les élèves « Acteurs d'aujourd'hui et de demain »

Un collectif de Youtubeurs connus s'engage pour le bien de la planète. Ils ont lancé des défis sur les réseaux sociaux :

- troquer ses bouteilles en plastique pour des gourdes en inox,
- coller une étiquette « stop pub » sur sa boîte aux lettres pour éviter le gâchis de papier car cela tue les arbres et donc les forêts,
- acheter des fruits et légumes de saison et de préférence en circuit court afin d'éviter le transport en avion qui pollue grandement,
- favoriser les transports en commun ou le vélo, plus doux pour l'environnement que la voiture qui nécessite beaucoup d'essence, etc…

Du 15 novembre au 15 décembre : un défi par jour à réaliser chez soi, au travail ou encore à l'école !

Au collège, nous aussi nous sommes engagés : nous recyclons le papier et nous éteignons les lumières dès qu'elles ne sont pas nécessaires. Pourrions-nous réduire notre consommation de papier ? Le numérique serait-il une alternative ? Cela nous semble être objet à débat car les outils numériques polluent également : les matériaux utilisés pour les fabriquer, l'énergie qu'ils requièrent pour fonctionner, l'utilisation d'une connexion internet sont autant de facteurs polluants qui ne nous assurent pas que le numérique soit plus écologique que l'utilisation du papier. Mais nous pouvons être attentifs, avec un support ou l'autre, à notre consommation quotidienne et notre usage de ces outils !

Nous pourrions nous lancer un défi par jour dans la classe et proposer au collège en entier de participer avec nous, par de petites actions faciles à réaliser au quotidien, afin d'être plus nombreux à s'engager pour l'environnement : plus on est nombreux, plus on peut réellement avoir un impact sur le futur de la planète et de l'espèce humaine ! C'est une étape importante pour être acteur de sa propre vie, de son avenir, de notre société en choisissant à quoi nous souhaitons qu'elle ressemble pour nous, pour nos enfants, pour nos petits enfants !

6. Séance 6 « débat 3 » du 29-11-2018

Binômes : Eliott et Léo (moitié de séance) puis Eliott et Léni, Milan et Théo (qui s'extraie une grande partie du débat, puis revient, c'est alors Milan qui part), Abel seul.
Professionnels : Agathe, Vincent et Clément (stagiaires) et Capucine.

6.1. Productions argumentatives lors du débat « Acteurs d'aujourd'hui et demain » sur AREN

Eliott et Léo (Léo seul) 29/11/2018 à 10:47:24

C : "troquer ses bouteilles en plastique pour des gourdes en inox, coller une étiquette « stop pub » sur sa boîte aux lettres pour éviter le gâchis de papier car cela tue les arbres et donc les forêts, acheter des fruits et légumes de saison et de préférence en circuit court afin d'éviter le transport en avion qui pollue grandement, favoriser les transports en commun ou le vélo, plus doux pour l'environnement que la voiture qui nécessite beaucoup d'essence, etc… "

R : En gros c'est des youtubeurs qui lance des défis

A : Nous sommes d'accord avec la bande de youtubeurs pour sauver la planète parce que ça va rendre les gens concerner par le réchauffement climatique.

Abel 29/11/2018 à 10:47:391 réponse

C : "troquer ses bouteilles en plastique pour des gourdes en inox,"

R : acheter une bouteille en inox pour éviter l'achat de plusieurs bouteilles en plastique

A : parce qu'on peut garder la bouteille en inox et ça polluera moins car on jette les bouteilles en plastique.

Théo et Milan (Milan seul) 29/11/2018 à 10:56:30

C : "parce qu'on peut garder la bouteille en inox et ça polluera moins car on jette les bouteilles en plastique."

R : IL FAUX AVOIR DES BOOTEILLE EN INOX POUR LA PLANET

A : DACCOR PARQUE LES ANIMAUX MARIN MEUR ACAUSE DU PLASTIQUE

Théo et Milan (Milan seul) 29/11/2018 à 10:53:441 réponse

C : "Un collectif de Youtubeurs connus s'engagent pour le bien de la planète. Ils ont lancé des défis sur les réseaux sociaux "

R : DES PERCONE CONNUE FONT UN PAS POUR LE CONTRE DU RECHOFEMENT CLIMATIC

A : JE SUIS DACCORT QUE LES YUTUBEUR FAC POUR NAUS ANFENT

Eliott et Léni 29/11/2018 à 11:11:18

C : "JE SUIS DACCORT QUE LES YUTUBEUR FAC POUR NAUS ANFENT"

R : les youtubeurs font ça pour nos enfants

A : je suis pas dacord car c'est aussi pour tous les autre.

Eliott et Léo 29/11/2018 à 10:58:29

C : "troquer ses bouteilles en plastique pour des gourdes en inox, coller une étiquette « stop pub » sur sa boîte aux lettres pour éviter le gâchis de papier car cela tue les arbres et donc les forêts, "

R : 2 defis : supprimer les bouteilles en plastique, et eviter les pub en papier.

A : De supprimer les bouteilles en plastique CA permet d'éviter qui li en n'ai dans les océans, coller des étiquètes stop pub permet de moins gâcher de papier et conserver notre êta naturel qui nous permet de respirer

---

Théo Milan (Milan seul) 29/11/2018 à 11:01:16

C : "acheter des fruits et légumes de saison et de préférence en circuit court afin d'éviter le transport en avion qui pollue grandement, "

R : ACHETER LOCAL POUR PAS UTILISER L VION POUR DES CHOSE INUTILLE

A : JE SUIS DACCOR MAIS SA DEMAND DES SACRIFISTE PARSCE QUE IL FAUX PRENDRE DES FUIR OU LE GUME DE SAISON

Abel 29/11/2018 à 11:02:27

C : "coller une étiquette « stop pub » sur sa boîte aux lettres pour éviter le gâchis de papier car cela tue les arbres et donc les forêts"

R : jul

A : parce que sa polure - pour éviter le gachis car cela tue les arbres et donc les foreta jul

---

Abel 29/11/2018 à 11:12:54

C : " favoriser les transports en commun ou le vélo, plus doux pour l'environnement que la voiture qui nécessite beaucoup d'essence, etc… "

R : éviter le gaz, les voitures, les motos prendre le bus, le tram, les trottinettes c'est encore mieux de marcher jul

A : c'est mieux de prendre le vélo car son utilisation ne pollue pas Au contraire de la voiture car ça rejette du CO2 jul

---

Abel 29/11/2018 à 11:16:431 réponse

C : "nous recyclons le papier et nous éteignons les lumières dès qu'elles ne sont pas nécessaires."

R : éteindre les lumières après le cours ou les éteindre pendant le cours quand il fait soleil jul jul

A : il faut éviter d'allumer les lumières aussi éviter de laisser les ordinateurs allumés ne pas utiliser le papier pour rien exemple : faire un dessin inutile et jeter le papier juste après

---

Eliott et Léni 29/11/2018 à 11:25:45

C : "il faut éviter d'allumer les lumières aussi éviter de laisser les ordinateurs allumés ne pas utiliser le papier pour rien exemple : faire un dessin inutile et jeter le papier juste après"

R : il faut eteindre plus souvent lalumiere et se servir de la lumiere exterieure

A : je suis d'accord mais, il faudrai utiliser moins le papier mais surtout moins de papié toilette car les gens l'utilisent beaucoup trop. COmme Eliott. On pourrait le faire avec les feuilles qui piquent. Mais un bon vieux bidet, permetrait de moins gaspiller.

Eliott et Léni (Léni seul) 29/11/2018 à 11:18:05

C : "Un collectif de Youtubeurs connus s'engagent pour le bien de la planète. Ils ont lancé des défis sur les réseaux sociaux : "

R : les youtubeurs lance des défis a leur comunauté

A : je suis d'acore car les youtubeurs essaye en lancent des défis a leur comunauté pour reduir les empriente sur la planéte. les défis sont pris en forme de jeu

Théo et Milan (Théo seul) 29/11/2018 à 11:25:24

C : "Cela nous semble être objet à débat car les outils numériques polluent également "

R : ca nous senble plus bizar

A : le numerique pollue plus que le papier parceque le numérique et plus di ficile a reciclé que papier

Abel 29/11/2018 à 11:26:40

C : "Nous pourrions nous lancer un défi par jour dans la classe et proposer au collège en entier de participer avec nous, par de petites actions faciles à réaliser au quotidien, afin d'être plus nombreux à s'engager pour l'environnement"

R : les youtubeurs lancent des défis tous les jours pour arrêter la polution

A : défi 1 : pas le droit d'utiliser l'électricité pendant toute une journée défi 2 : venir tous en transport en commun

6.2. Arborescence du débat A1-D3

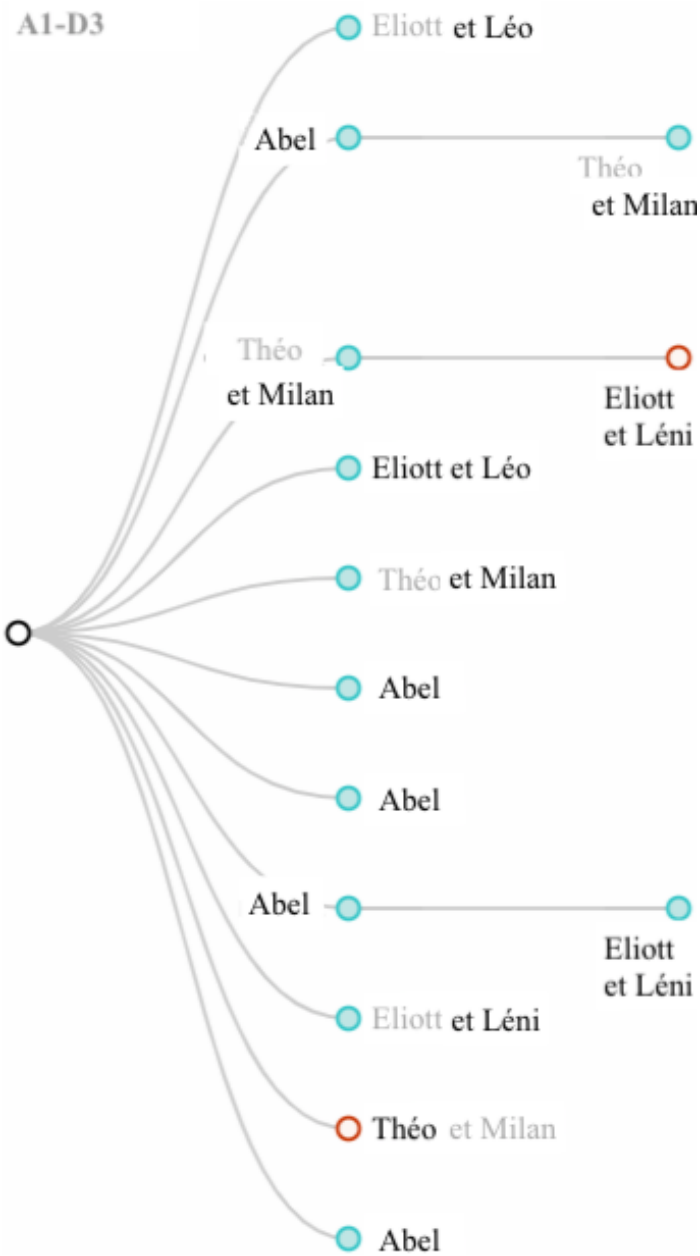


Figure 3 : Arborescence des argumentations A1-D3

7. Séance 7 « prépa 4 » du 11-12-2018

7.1. Texte co-construit avec les élèves « Des arguments face au nucléaire »

Le nucléaire est un débat complexe qui mêle de nombreuses dimensions : écologiques, financières, politiques ou encore sanitaires.

D'un côté, le nucléaire est moins nocif pour la planète sur le court terme car il rejette moins de gaz à effet de serre que le pétrole, le gaz naturel ou encore le charbon. De plus, l'énergie produite dans les centrales nucléaires coûte mois chère que lorsqu'elle provient de centrales traditionnelles, la facture d'électricité est alors moins chère pour nous citoyens. Ensuite, fermer les centrales nucléaires coûterait des dizaines de milliards d'euros, qui ne seraient pas investis dans d'autres solutions.

D'un autre côté, le nucléaire produit énormément de déchets radioactifs très dangereux pour la santé dont on ne sait pas quoi faire : nous avons du mal à les stocker en sécurité et nous ne savons pas encore comment les recycler. De plus, il y a un risque d'accident nucléaire qui pourrait être dévastateur : un tremblement de terre, le réchauffement climatique ou encore une attaque terroriste pourrait mener à une explosion nucléaire.

Moins polluantes, les énergies renouvelables utilisent l'eau, le vent, le soleil et la biomasse (matière organique) mais elles ne représentent qu'environ 15% de notre consommation d'énergie pour l'instant…

8. Séance 8 « débat 4 » du 13-12-2018

Binômes : Milan et Léo (part en milieu de séance), Théo seul (Abel s'est extrait), Eliott seul
Professionnels : Agathe, Hamed et Capucine.

8.1. Productions argumentatives lors du débat « Des arguments face au nucléaire » sur AREN

Théo (Abel s'est extrait) 13/12/2018 à 10:43:19 *1 réponse*

C : "Moins polluantes, les énergies renouvelables utilisent l'eau, le vent, le soleil et la biomasse (matière organique) mais elles ne représentent qu'environ 15% de notre consommation d'énergie pour l'instant…"

R : ces mien polluantes l' eau le vent le soleil

A : le charbon polluantes beaucoup plus que le vent l'eau le soleil

---

Eliott 13/12/2018 à 11:08:04

C : "le charbon polluantes beaucoup plus que le vent l'eau le soleil"

R : IL a raison mieux vaut arrêter le charbon et le nucléaire et passer a l'énergie solaire.

A : IL faut passer a l' énergie solaire.

Milan et Léo 13/12/2018 à 10:45:59

C : "nous avons du mal à les stocker en sécurité et nous ne savons pas encore comment les recycler."

R : faux les mettre ans securiter et il faux trouver des fonction de recyclage

A : On net pas d'accord parc que ans 2018 on trouve des foncions informatique met pour le recyclage personne nans parle. Je ne suis pas d'accord quand 2018 il ni et pas de sisteme de securiter pour les arme les plus dévastatrice au monde le nucléaire. Léo Milan

---

Eliott 13/12/2018 à 10:47:57 1 réponse

C : "le nucléaire est moins nocif pour la planète"

R : Ils ont raison c' est dangereux pour nous tous le nucléaire.

A : ça serait mieux de utiliser des énergies moins polluantes (naturelle).

Théo 13/12/2018 à 11:13:27

C : "ça serait mieux de utiliser des énergies moins polluantes (naturelle). "

R : il faux dre reagir sur energi

A : ta pas resont parce que macron a de sidé sa Théo jul

Théo 13/12/2018 à 10:54:20

C : "D'un côté, le nucléaire est moins nocif pour la planète sur le court terme car il rejette moins de gaz à effet de serre que le pétrole, le gaz naturel ou encore le charbon."

R : le charbon et le pétrole sa pollue

A : je ne suis pas d'accord parce que le pétrole envahit la mer.Théo

---

Milan et Léo 13/12/2018 à 10:58:10

C : " déchets radioactifs très dangereux pour la santé dont on ne sait pas quoi faire "

R : les déchet radioactifs son dangereux pour la santé

A : J'aime pas les dechets radio actif per se que sa donne le cancer a des personne.On devrerer pouvoir trouver des securiter contre ses jors de maladit

---

Théo 13/12/2018 à 11:01:27

C : " D'un autre côté, le nucléaire produit énormément de déchets radioactifs très dangereux pour la santé dont on ne sait pas quoi faire"

R : le nuclere produ plus de dechet dangereux

A : on poure recicle

Milan (seul) 13/12/2018 à 11:06:35

C : "Le nucléaire"

R : le nuclere et une matier interesent) degereux) maldiveve

A : je suis pas dacors pour que on arête le nuclerer parsque sa deviens dangereux un abitans utilise 2kilogram ses énorme

---

Milan 13/12/2018 à 11:10:10

C : "le charbon"

R : une matier plens de matier poluante

A : je suis pas d'accord que le charbon existe parc ses luis quid ouvre le plus la couchdosone ses les allemande qui l utilise le plus

---

Milan 13/12/2018 à 11:16:40

C : "une attaque terroriste pourrait mener à une explosion nucléaire."

R : les terroriste pourrais fair un attentas acose de sete matier dangereuse

A : je suis pas d'accord parcs que les bombe nuclaier son facile a se procurer de dangereuse métier

---

8.2. Arborescence du débat A1-D4

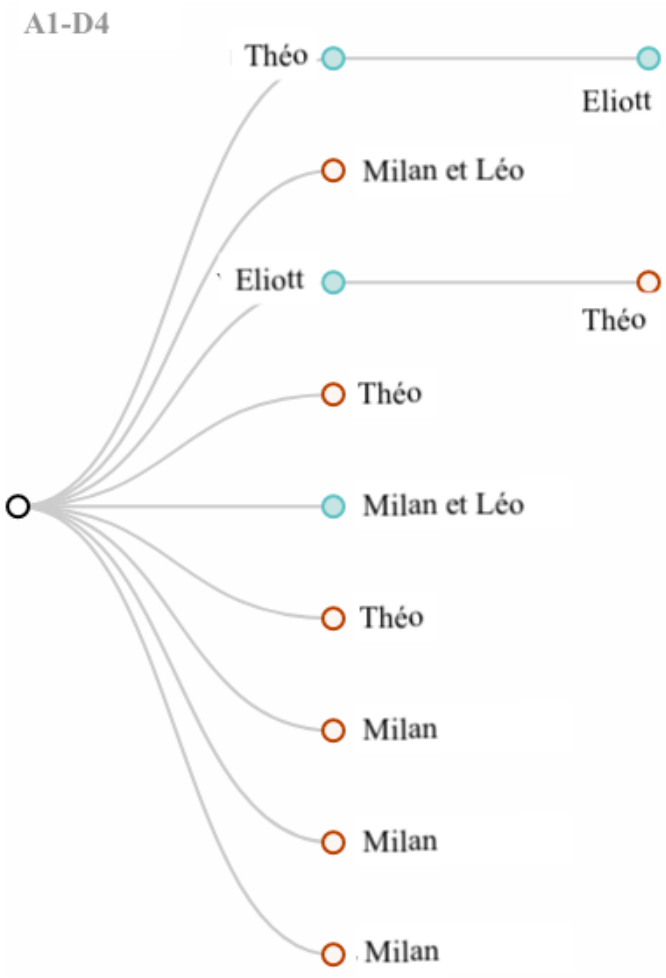


Figure 4 : Arborescence des argumentations A1-D4

9. Séance 9 « prépa 5 » du 12-02-2019

9.1. Texte co-construit avec les élèves

Début novembre 2018, l'annonce de l'augmentation du prix du carburant a déclenché un mouvement social d'une grande importance, qui regroupe de nombreuses personnes et perdure encore aujourd'hui, plus de trois mois plus tard.
Quelles sont les revendications du mouvement des gilets jaunes ? Les principales motivations sont la justice sociale (c'est-à-dire un système d'impôts faisant davantage participer les plus riches, une meilleure redistribution des richesses et le maintien des services publics) et la demande d'écoute de la part du gouvernement. Les personnes mobilisées mettent avant tout en avant leur pouvoir d'achat trop faible ne leur permettant pas de vivre dans des conditions sereines, c'est pourquoi l'un de leurs slogans est : « on veut vivre et pas survivre ». Enfin, certains demandent un changement gouvernemental total et même la démission du président de la République. Mais le dialogue avec l'Etat n'avance pas assez. Les rassemblements des samedis sont parfois très violents, à la fois du côté des forces de l'ordre et de certaines personnes venues pour casser et non pour manifester pacifiquement. Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps.
Qui sont les personnes qui manifestent ? La majorité des manifestants ont des revenus modestes et sont principalement des employés, des ouvriers, des artisans, des commerçants ou des chefs d'entreprise. Le mouvement n'est pas affilié à des syndicats ou à un parti politique en particulier. Il semble qu'une nouvelle partie de la population qui n'avait pas l'habitude de manifester jusque-là se mobilise pour ce mouvement, ce qui illustre un gros malaise et une précarité grandissante au sein de notre société. Les élections européennes approchent et il pourrait y avoir des répercutions car il n'y a pas qu'en France que les gilets jaunes sortent dans la rue mais également dans de nombreux pays voisins. Cela pourrait entraîner un mouvement international. Cependant, en Allemagne et en Angleterre par exemple, les partis politiques, notamment d'extrême droite, tentent d'utiliser les mouvements sociaux pour gagner l'espace politique en s'appuyant sur des sujets comme l'immigration alors que ce ne sont pas les revendications mises en avant par les gilets jaunes au départ…

10. Séance 10 « débat 5 » du 14-02-2019

Binômes : Abel et Léo, Milan et Ben, Eliott seul puis Théo le rejoint (en milieu de séance)
Professionnels : Agathe, Célia (arrivée en milieu de séance) et Capucine.

10.1. Productions argumentatives lors du débat « Les gilets jaunes » sur AREN

Abel et Léo - bavardage 14/02/2019 à 10:15:46

C : " tr"

R : MARINE LE PEN

A : MARINE LE PEN

Abel et Léo - bavardage 14/02/2019 à 10:20:31

C : "t davantage participer les plus riches, une meilleure redistribution des richesses et le maintien des services publics) et la demande d'écoute de la part du gouvernement. Les personnes mobilisées mettent avant tout en avant leur pouvoir d'achat trop faible ne leur permettant pas de vivre dans des conditions sereines, c'est pourquoi l'un de leurs slogans est : « on veut vivre et pas survivre ». Enfin, certains demandent un changement gouvernemental total et même la démission du président de la République. Mais le dialogue avec l'Etat n'avance pas assez. Les rassemblements des samedis sont parfois très violents, à la fois du côté des forces de l'ordre et de certaines personnes venues pour casser et non pour manifester pacifiquement. Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."

R : JUL

A : JUL

Abel et Léo (Léo seul) - bavardage 14/02/2019 à 10:21:31

C : "manifestent ? La majorité des manifestants ont des revenus modestes et sont principalement des employés, des ouvriers, des artisans, des commerçants ou des chefs "

R : ULJULJULJULJ

A : JULJULJULJULJ

C : "Début novembre 2018, l'annonce de l'augmentation du prix du carburant"

R : LES GILET JEAN NET ET ET MANIFESTE DEPUIS DÉBUT NOVEMBRE

A : ON ET D'ACCORD POUR QUI MANIFESTE POUR SA PAR QUE SES POUR LA GÉNÉRATION FUTUR

Abel et Léo (Léo seul) 14/02/2019 à 10:41:58

C : "Qui sont les personnes qui manifestent ?"

R : qui sont les gilets jaune

A : se sont des personne qui manifeste per se que il son plus d'argent. CORDIALEMENT ABEL LE PD ET LÉO

Abel et Léo (Abel seul) - bavardage 14/02/2019 à 10:43:01

C : "Quelles sont les revendications du mouvement"

R : LOLO LE FDP

R : LOLO LE FDP

Abel et Léo (Léo seul) - bavardage 14/02/2019 à 10:45:04

C : " on veut vivre et pas survivre »"

R : Hlfdkhm iufGQUKF Gqmdkjfg dkFGKqdu fyzld fqyz§IYOZEFMER

A : BHQDSVVJHNHBSDQ

Milan et Ben 14/02/2019 à 10:45:11

C : " on veut vivre et pas survivre "

R : VIVRE VEUX DIR QUONT VIE NORMALEMENT MES SURVIVRE VE DIRE QUON ET PAUVRE

A : ON ET PAS D ACCORE PARCE QUE TOUS LE MONDE DOIT ÊTRE EGO

Eliott 14/02/2019 à 10:54:02

C : "Quelles sont les revendications du mouvement des gilets jaunes ?"

R : Que demande les manifaistent.

A : Les gilets jaunes demande que l' essence soit moins cher et aussi le loyer

---

Milan et Ben 14/02/2019 à 10:54:57

C : " élections européennes "

R : LE PRESIDENT D EUROP ET Antonio Tajani, né le 4 août 1953 à Rome, est un homme politique italien, membre fondateur de Forza Italia et président du Parlement européen depuis le 17 janvier 2017. Élu député européen en 1994 après avoir occupé le poste de porte-parole de Silvio Berlusconi, il est de 2008 à 2014 Commissaire européen aux Transports puis commissaire européen aux industries et à l'entrepreneuriat et vice-président de la Commission européenne.

A : ON ET DACCOR QUE ANTONIO TAJANI ET LE PRESIDENT

Eliott et Théo - bavardage 14/02/2019 à 10:56:53

C : " Abel B. 14/02/2019 à 10:15:46 " tr" MARINE LE PEN MARINE LE PEN Abel B. 14/02/2019 à 10:20:31 "t davantage participer (sélection de tous les échanges sur la plateforme)

R : nike brayan

A : nike

Eliott et Théo (Théo seul) - bavardage 14/02/2019 à 10:58:03

C : " Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."

R : les crs sont des tapete

A : enti crs

Ben 14/02/2019 à 11:01:28

C : "Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."

R : CHAQUE SEMAINE IL Y A DES BLESSER

A : JE SUIS D'ACCORD CAR SES VRAI

Eliott et Théo (Théo seul) 14/02/2019 à 11:02:33

C : "Quelles sont les revendications du mouvement des gilets jaunes"

R : le peuple françe et en colerre

A : le gouvernement faux quil bouje la demissiont de macron

Abel et Léo (Léo seul) - bavardage 14/02/2019 à 11:04:22

C : "Les rassemblements des samedis sont parfois très violents, à la fois du côté des forces de l'ordre et de certaines personnes venues pour casser et non pour manifester pacifiquement. Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."

R : nique la police nique la police (x40)

A : nique la police nique la police (x30)

Eliott et Théo (Théo seul) 14/02/2019 à 11:06:09

C : "Qui sont les personnes qui manifestent "

R : cest des personne qui veulle se ferentendre

A : macron il faut qui entende se quiml reste a dire

Ben 14/02/2019 à 11:08:05

C : "certaines personnes venues pour casser et non pour manifester pacifiquement. "

R : certaine personne sont venu pur casser et n on pour manifester en paix

A : certein casse parce qu'il sont énervait

Eliott et Théo (Théo seul) 14/02/2019 à 11:08:44

C : " La majorité des manifestants ont"

R : la magorite des manifesten ses des caseur

A : les caseur nonj rient ne ferre

Théo 14/02/2019 à 11:14:59

C : "Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."

R : ilya des flashebol qui un fet perdre une mais des yeuxs et des pied qui passe et qui selon pris

A : sete arme faudre en nevé quar le nonbre de blesse oqmente

---

Ben 14/02/2019 à 11:15:22

C : " La majorité des manifestants ont des revenus modestes et sont principalement des employés, des ouvriers, des artisans, des commerçants ou des chefs d'entreprise"

R : le plus de monde ne gagne pas beaucoup pas d'argent

A : parce que il ne gagne pas beaucoup d'argent

10.2. Arborescence du débat A1-D5

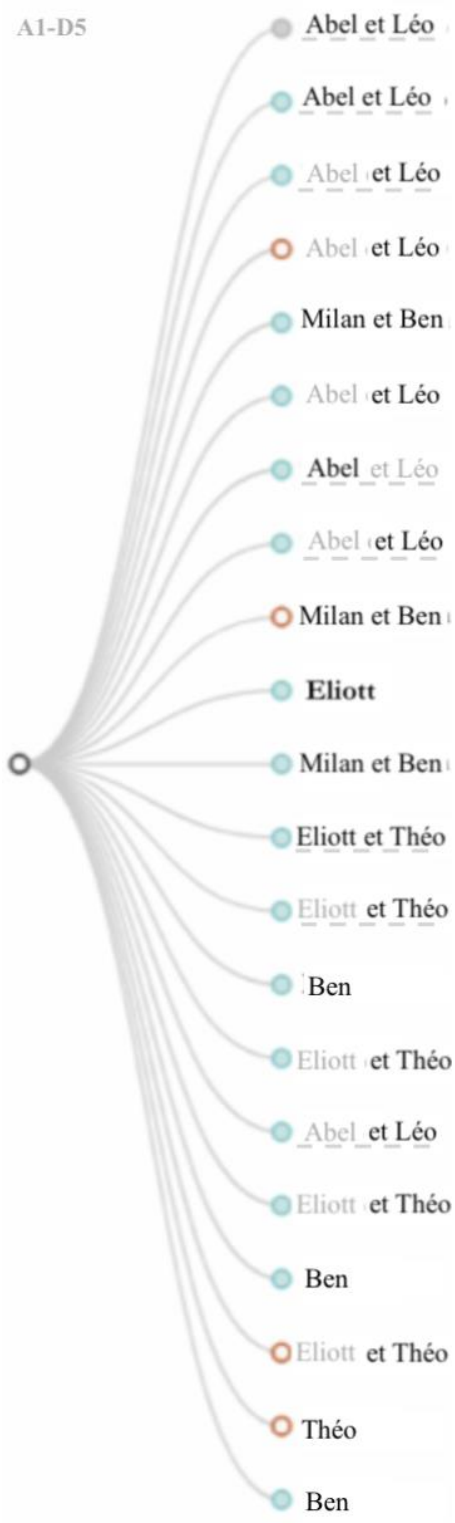


Figure 5 : Arborescence des argumentations A1-D5

Les pointillés signifient que l'intervention est considérée comme un bavardage.

11. Séance 11 « prépa 6 » du 09-04-2019

11.1. Texte co-construit avec les élèves « Les vaccins »

L'UNICEF, le fond des Nations Unies pour l'Enfance a averti que les cas de rougeole dans le monde augmentaient de manière alarmante comme aux USA où sévit une épidémie de rougeole et où les médecins se mobilisent. D'ailleurs, à travers le monde, comme à Madagascar ou en Ukraine les médecins se mobilisent et mènent des campagnes de prévention afin d'informer au mieux les populations car trop de gens ne se font pas vacciner.

La rougeole est un virus grave et très contagieux, il cause de la fièvre, de la fatigue, des boutons rouges sur tout le corps et une forte toux. La maladie peut dégénérer en pneumonie, on peut devenir aveugle à cause d'elle, voire mourir. Le vaccin permet au corps de se protéger au cas où il serait confronter au virus. L'invention des vaccins a révolutionné notre santé. Cela a permis de réduire considérablement la mortalité infantile ainsi que de vivre mieux et plus longtemps.

Plusieurs vaccins sont aujourd'hui obligatoires pour aller à l'école ou exercer certains métiers. Cependant, de nombreuses personnes refusent de se faire vacciner pour des raisons religieuses ou par manque de confiance dans les industries pharmaceutiques. Les gens ont parfois peur de ce que contiennent les vaccins ou des conséquences pour leurs corps. Il peut alors exister un dilemme entre sa liberté de penser et d'agir, et la responsabilité de mettre la vie des autres en danger.

12. Séance 12 « débat 6 » du 11-04-2019

Binômes : Milan et Léo, Eliott et Ben, Abel s'extraira sans avoir participé.
Professionnels : Aline, Larry et Capucine.

12.1. Productions argumentatives lors du débat « Vaccins » sur AREN

Milan et Léo 11/04/2019 à 10:36:43

C : "L'UNICEF"

R : Fonds des Nations unies pour l'enfance

A : il trouve des solution contre les maladie les et vasin

Milan et Léo (Léo seul) - bavardage 11/04/2019 à 10:39:51

C : "Plusieurs vaccins sont aujourd'hui obligatoires pour aller à l'école ou exercer certains métiers. Cependant, de nombreuses personnes refusent de se faire vacciner pour des raisons religieuses ou par manque de confiance dans les industries pharmaceutiques. Les gens ont parfois peur de ce que contiennent les vaccins ou des conséquences pour leurs corps. Il peut alors exister un dilemme entre sa liberté de penser et d'agir, et la responsabilité de mettre la vie des autres en danger. "

R : cc

A : cc

Milan et Léo 11/04/2019 à 10:44:12

C : " rougeole"

R : maladie contagieuse et dangereuse

A : on et pas daccord par sete maladit qui tu plain de jean et de inocent

---

Eliott et Ben (Ben seul) 11/04/2019 à 10:52:26

C : " de nombreuses personnes refusent de se faire vacciner pour des raisons religieuses ou par manque de confiance"

R : Les gens en peur de se faire vacciner à des produit chimique

A : Les bébé meurent à cause du vaccin

Eliott et Ben (Ben seul) - bavardage 11/04/2019 à 10:54:59

C : "D'ailleurs, à travers le monde, comme à Madagascar ou en Ukraine les médecins se mobilisent et mènent des campag"

R : cc

A : cc

12.2. Arborescence du débat A1-D6

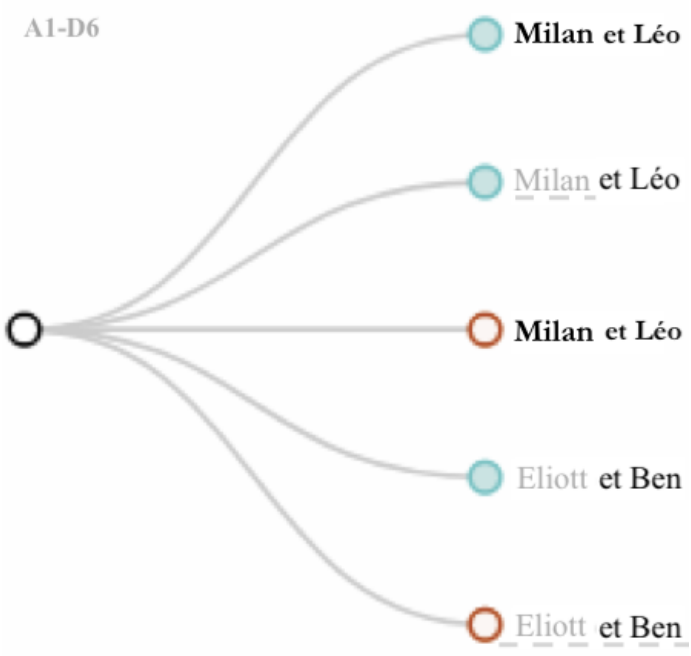
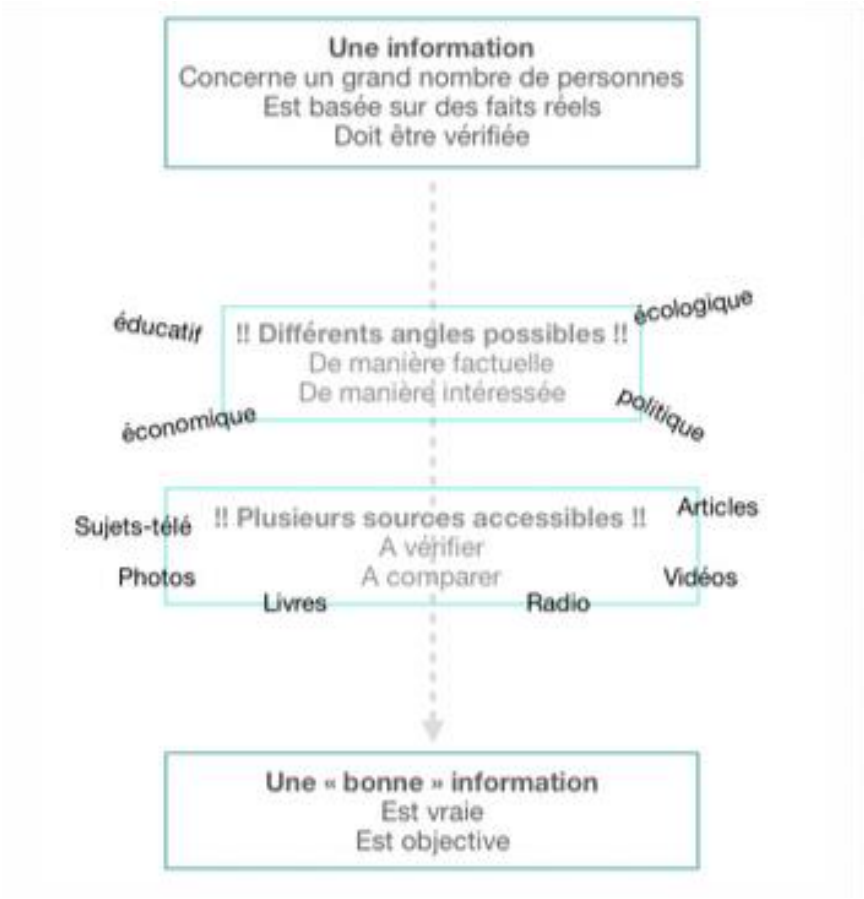


Figure 6 : Arborescence des argumentations A1-D6

13. Séance 13 « prépa 7 » du 16-05-2019

13.1. Texte co-construit avec les élèves « Sinformer »



S'informer c'est se former, se donner une idée de quelque chose. C'est ce que nous faisons tous les jours en ouvrant le journal ou en regardant ARTE Journal Junior par exemple.
D'abord, une information doit intéresser ou concerner un grand nombre de personnes. Ensuite, une information doit être basée sur des faits et non seulement sur des interprétations : on dit qu'elle doit être objective. Enfin, et c'est le plus important, une information doit être vérifiée pour qu'on puisse être sûr qu'elle soit vraie. Les journalistes ont donc un devoir : publier des infos qu'ils ont d'abord pris soin de vérifier auprès de leurs différentes sources.
Alors pour être le mieux informé possible, il faut multiplier les sources d'information à votre disposition, afin de connaître les faits mais aussi les différents avis et les débats qui tournent autour du sujet ! C'est ce qui permet de développer et d'enrichir ses arguments !

14. Séance 14 « débat 7 » du 21-05-2019

Pas de binôme : Léni seul, Eliott seul, Théo seul et Milan seul

Professionnels : Aline, Pedro et Capucine.

14.1. Productions argumentatives lors du débat « S'informer » sur AREN

Milan 21/05/2019 à 10:36:45

C : "Arte Journal Junior"

R : une chaine te livision et une emision tau le matin

A : je dirait plus que d'accord sa nous permais de voir des information coutre et compressible

---

Milan 21/05/2019 à 10:39:39 1 réponse

C : ", une information doit être basée sur des faits et non seulement sur des interprétations"

R : une iformation doit etre vrai et verifier

A : je ne suis pas daccord que les gens ment et que les information etre plus verifier

---

Eliott 21/05/2019 à 11:00:17

C : "je ne suis pas daccord que les gens ment et que les information etre plus verifier"

R : tu a raison mon ami

A : quand je vérifie une information je vais sur internet parce que c'est plus facile

---

Théo 21/05/2019 à 10:42:06

C : "es journalistes ont donc un devoir "

R : LES JOURNALISTE NON PAS DES DEVOIR

A : LES JOURNALISTEON DES DEVOIR COMME TOUS LE MONDE

Léni 21/05/2019 à 10:43:44

C : " une information doit être basée sur des faits et non seulement sur des interprétations "

R : une information doit etre vrai est verifier est non seulement sur des on dis

A : pour moi etre un bonne informateur c'est avoir la preuve de se qu'on avence est non croire se que tous le monde dis s'en avoir les preuve de se qu'il raconte

---

Milan 21/05/2019 à 10:43:54

C : ", une information doit être vérifiée pour qu'on puisse être sûr qu'elle soit vraie."

R : une information doit être bien vérifier

A : je suis d accord que les information doit être verifier pour les publier

---

Théo 21/05/2019 à 10:45:16

C : "S'informer c'est se former, se donner une idée de quelque chose"

R : CEST SE FORMER UNE IDéE

A : PARCEQUE CES QOM LA FRENCE

Eliott 21/05/2019 à 10:48:35

C : " une information doit être vérifiée "

R : il faut chercher dans différent endroit.

A : des fois les informations sont fausses .

Milan 21/05/2019 à 10:53:17

C : " développer et d'enrichir ses arguments "

R : améliorai ramenai parlai

A : je suis d'accord qu on parle de chose vue dans un journal des chose améliorai ramenai des chose pour venir a l amélioration du sujet ex les trensefer de joueur il a souvant des rumeur ses just des gens qui veut ses joueur mais pour etre sur il faut des preuve des joueur

---

Léni 21/05/2019 à 10:58:30

C : "S'informer c'est se former,"

R : vouloir savoir le plus de chose c'est vouloir avancer dans son savoir

A : vouloir savoir le plus de chose c'est vouloir se former a les donner a quelle qu'un d'autre

---

Théo 21/05/2019 à 10:59:47

C : "l faut multiplier les sources d'information à votre disposition, afin de connaître les faits mais aussi les différents avis et les débats qui tournent autour du sujet ! C'est ce qui permet de développer et d'enrichir ses arguments !"

R : IL FAUT MULTIPLUIER SOURCE POUR A VOIR UN AVI

A : MERCI CAPUCINE HUET MERCI BEAUCOUP TU MA APRIS BOUCOUP DE CHOSE QUE JE NE QUO NE SE PAS MERCI

Milan 21/05/2019 à 11:01:31

C : "information à votre disposition"

R : une information vrai déjà revue et vérifier

A : je suis d'accord qu on prenne des sujet vérifier vrai améliorait ex un journaliste dit qu il faut dire pain aux chocolat mais pas chocolatine un autre journaliste regard se journal sur le débat il veut des preuve il va voir une boulangerie il demande a quel q un qui connait mieux que lui et il va argumentai sur se sujet il va fair une conclusion.

Léni 21/05/2019 à 11:02:26

C : "C'est ce qui permet de développer et d'enrichir ses arguments !"

R : vouloir savoir le plus d'information c'est vouloir développer son savoir esr c'est argument

A : j'échange avec les autres pour avoir leur avis et leurs arguments

---

14.2. Arborescence du débat A1-D7

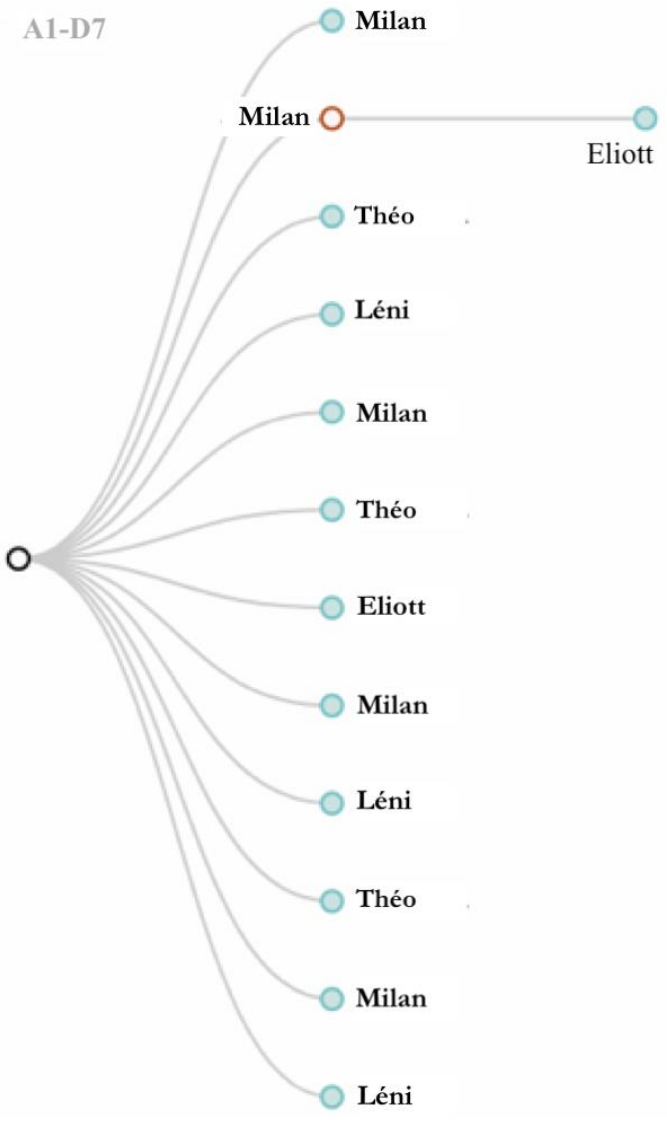


Figure 7 : Arborescence des argumentations A1-D7

II – Deuxième année de l'expérimentation 2019-2020

1. Séance 1 débat 1 « Mangeurs d'insectes» du 21 novembre 2019

Binômes : Théo & Ben _ Abel & Léo _ Eliott
Adultes : Charline, Sam, Jean et Capucine.

1.1. Texte support au débat 1 : « Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes »

Parce que c'est plutôt bon.
Les vers de farine, également nommés ténébrions, ont un petit goût de noisette pas désagréable. Grillés par les bons soins de Virginie, ils croquent sous la dent et agrémenteront sans problème un apéro des plus futuristes. Les cookies vers-pépites de chocolat sont moelleux et chocolatés. Et s'il n'y avait pas cette petite partie de l'abdomen de l'insecte qui dépasse du gâteau, on n'y verrait que du feu à cet apport protéinique très bon pour la santé.

C'est riche et nourrissant.
Car c'est là l'un des principaux avantages à devenir entomophage* : les apports nutritifs des vers, grillons et autres criquets sont extraordinaires. Surtout le grillon. « C'est vraiment un champion », sourit Virginie Mixe, couvant des yeux ses petites bêtes massées dans un grand tube à épices. Ces petites bêtes contiennent jusqu'à 60 % de protéines. Et ce n'est pas tout. Un grillon contient aussi 5,46 mg de fer, 6,5 mg de vitamine A, 13,8 mg de vitamine B3. . . Mieux qu'un complément alimentaire.

C'est bon pour la planète.
« Les insectes, c'est pas forcément pour les gens qui veulent faire Koh Lanta, mais plutôt pour ceux qui développent une sensibilité à l'écologie. » Virginie Mixe s'est d'ailleurs lancée dans l'élevage pour cette raison. « Je n'avais pas spécialement d'appétence pour ça à la base ! » Mais elle se préoccupe de la planète, de ces productions de viande énergivores et de ces surfaces envahies de culture de soja, alternative pas si écolo à la viande. . . Les insectes prennent peu de place, s'élèvent relativement facilement et, les phobiques ne le savent que trop bien, se reproduisent à vitesse grand V. Et en plus, ils sont dépourvus de système nerveux, donc ils ne souffrent même pas quand on les fait cuire !

**entomophage = qui mange des insectes*

1.2. Productions argumentatives lors du débat A2-D1 et codage

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:57:29 1 réponse

C : "Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes"

R : nous alons changer la nouriture

A : je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale

---

Abel et Léo 21/11/2019 à 11 :04 :26 1 réponse

C : "je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale "

R : pas d'accord

A : nous somme pas d'accord il y a des elevage francais d'insecte traites par des pro et de veto pour insecte.

Théo et Ben 21/11/2019 à 11:12:13

C : "nous somme pas d'accord il y a des elevage francais d'insecte traites par des pro et de veto pour insecte. "

R : que ilya des gent qui traivailles les elevage francer

A : le veto pemetre des produis dans les insecte et puis apres ses nous quon nas la maladie

---

Abel et Léo 21/11/2019 à 10:48:58 1 réponse

C : "Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes"

R : Nous allons manger des insecte pour...

A : Pour quoi manger des insecte pour la boucle alimentaire nous somme entrain de tuez la boucle alimentaire en gros je vous explique ont mangerais des insecte pour pas de déranger la boucle alimentaire

---

Abel et Léo 21/11/2019 à 10:50:10

C : "Pour quoi manger des insecte pour la boucle alimentaire nous somme entrain de tuez la boucle alimentaire en gros je vous explique ont mangerais des insecte pour pas de déranger la boucle alimentaire "

R : Nous allons manger des insecte pour...

A : Pour quoi manger des insecte pour la chaine alimentaire nous somme entrain de tuez la chaine alimentaire en gros je vous explique ont mangerais des insecte pour pas de déranger la chaine alimentaire

---

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:50:10

C : "Les vers de farine, également nommés ténébrions, ont un petit goût de noisette pas désagréable."

R : Les tenebrillons ont un gouts de noisette qui est bon

A : on a pas gouter

Eliott 21/11/2019 à 10:54:27 1 réponse

C : "Les vers de farine, également nommés ténébrions, ont un petit goût de noisette pas désagréable."

R : des insectes peuvent avoir des gout qu'on connait déjà et qu'on apprécie, qu'on trouve déjà dans les aliments

A : je pourrais aimer manger un insecte si ça avait le goût de noisette franchement j'aimerais bien essayer. D'ailleurs je vais aller en Thaïlande et là- bas je vais sûrement gouter des insectes.

Théo et Ben 21/11/2019 à 11:07:10

C : "je pourrais aimer manger un insecte si ça avait le goût de noisette franchement j'aimerais bien essayer. D'ailleurs je vais aller en Thaïlande et là- bas je vais sûrement gouter des insectes."

R : on nes pas dacor parceque ca pas de gout noisete

A : On est pas daccort car sa croce dans la bouche est sa nous degouter donc ons a pas envies desessayer donc on préfer la viande

---

Eliott 21/11/2019 à 11:03:02 2 réponses

C : "Et s'il n'y avait pas cette petite partie de l'abdomen de l'insecte qui dépasse du gâteau,"

R : les insectes peuvent dégouter les gens car ils peuvent être visqueux, avoirs des dards,avoir des pattes poilues

A : c est vrai que ça peut dégouter mais c'est comme un aliment qu'on aime pas on peut s'habituer à une forme, on essaye on goûte et peut être qu'on aime.Il ya plein de pays dans lesquels on en mange, donc ça se mange.

Abel et Léo 21/11/2019 à 11:13:08 1 réponse

C : "c est vrai que ça peut dégouter mais c'est comme un aliment qu'on aime pas on peut s'habituer à une forme, on essaye on goûte et peut être qu'on aime.Il ya plein de pays dans lesquels on en mange, donc ça se mange."

R : oui je trouve sa dégoutant mais je suis prêt a en manger.

A : Parce que je ne sais pas d'où ils viennent, tout me dégoute chez les insectes. J'en mangerai uniquement s'il ne reste plus de viande.

Eliott 21/11/2019 à 11:03:02

C : "Parce que je ne sais pas d'où ils viennent, tout me dégoute chez les insectes. J'en mangerai uniquement s'il ne reste plus de viande."

R : je ne mangerai de la viande quand on aura épuisé toute la viande.tous les insectes me stressent, me bloquent

A : moi j'aime bien découvrir des choses par exemple l'année dernière j'ai découvert les cuisses de grenouilles . pourtant j'avais peur des grenouilles , je trouvais ça visqueux, mais la première fois que j'en ai mangé ça avait un goût de poulet et je ne savais même pas que c'était des cuisses de grenouilles quand je les ai manger. Donc je pense que des fois il faut dépasser la peur pour découvrir quelque chose qu'on aime.

Théo et Ben 21/11/2019 à 11:16:20

C : "c est vrai que ça peut dégouter mais c'est comme un aliment qu'on aime pas on peut s'habituer à une forme, on essaye on goûte et peut être qu'on aime.Il ya plein de pays dans lesquels on en mange, donc ça se mange."

R : ilya plent de pays qui mange que des insecte parceque ilya que sa come nouriture

A : tu as raison yoan

Abel et Léo 21/11/2019 à 10:54:58

C : "Ces petites bêtes contiennent jusqu'à 60 % de protéines. Et ce n'est pas tout. Un grillon contient aussi 5,46 mg de fer, 6,5 mg de vitamine A, 13,8 mg de vitamine B3"

R : Les tenebrions contiennent des...

A : De bon truc pour la santer comme les vitamine du fer proteines

---

Abel et Léo 21/11/2019 à 10:59:57

C : "es insectes, c'est pas forcément pour les gens qui veulent faire Koh Lanta, mais plutôt pour ceux qui développent une sensibilité à l'écologie"

R : les insectes...

A : Les insectes son pour les humains.

Abel et Léo 21/11/2019 à 11:20:10

C : ""Les insectes prennent peu de place, s'élèvent relativement facilement"

R : les insecte prene pas de place

A : les insecte peuvent s'élever a la maison comme dans des grands élevage contrairement au élevage de vache,cochon et la volaille. en empechent les gros elevage ont laisse plus de place a la nature.

Eliott 21/11/2019 à 11:14:37

C : "Les insectes, c'est pas forcément pour les gens qui veulent faire Koh Lanta, mais plutôt pour ceux qui développent une sensibilité à l'écologie. "

R : Koh Lanta , c'est quelque chose qu'on ne fait jamais dans la vraie vie. c 'est pas pour être un aventurier qu'on mange des insectes , mais certains commencent à manger ça parce qu'ils ne veulent plus manger de viande. Ils veulent prendre soin de la planète et des animaux qui meurent chaque jour

A : dans les pays d'Afrique les enfants mangent des insectes parce qu'il y en a beaucoup, ils se reproduisent à grande vitesse dans la forêt. Je pense qu'il y a plus d'insectes que d'humains sur terre, donc ça ne serait pas un problème pour en manger. Comme les insectes se reproduisent vite, ça a moins de répercussion sur la planète

---

1.3. Arborescence du débat A2-D1

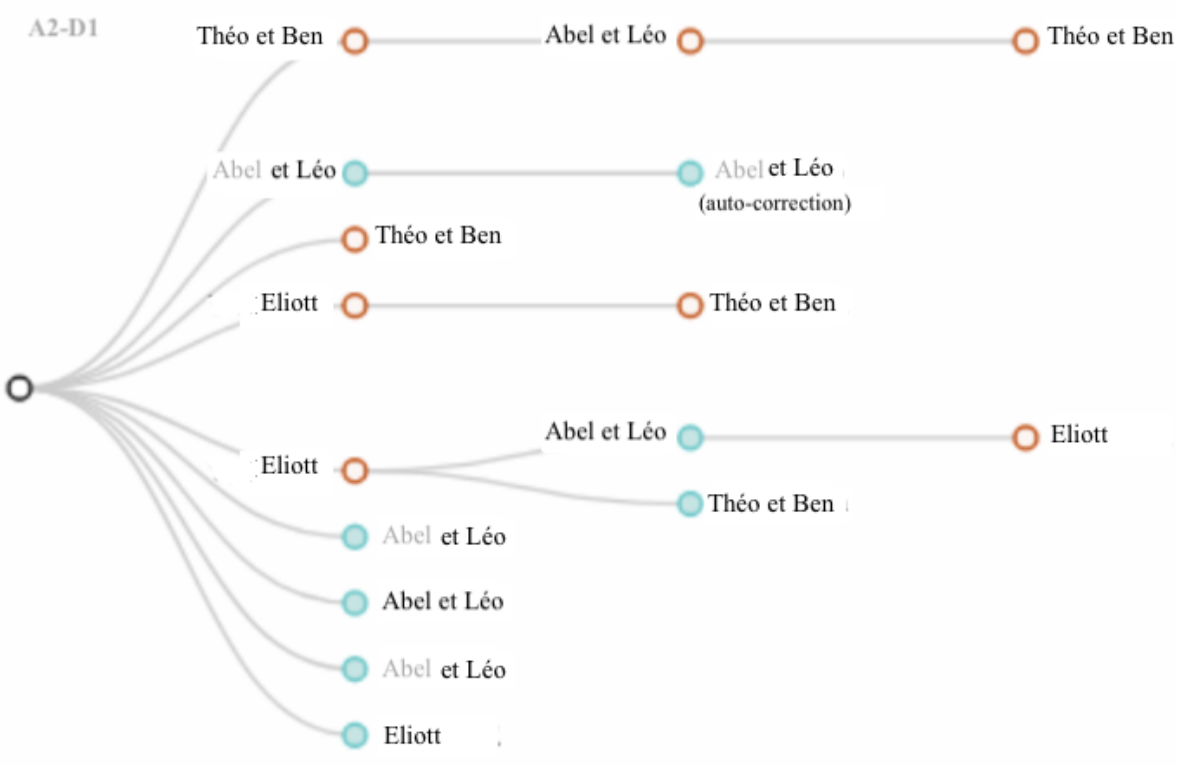


Figure 8 : Arborescence des argumentations A2-D1

2. Séance 2 débat 2 « Musculation » du 12 décembre 2019

Binômes : Théo _ Ben _ Abel
Adultes : Charline, Jean et Capucine.

2.1. Texte support au débat 2 : « Abdos, pectos, bobos »

Emilien, 16 ans, a commencé il y a un an et demi. Son frère, avec lequel il jouait en club au volley, prétendait que la musculation n'est pas un sport, "mais là, je me dépense vraiment, et beaucoup plus qu'au volley". Émilien, qui pratiquait trois fois par semaine, a entre-temps arrêté. Cause ? Hernie discale. Cette dernière n'a sans doute pas été provoquée par la muscu' en soi, "mais un coach m'a conseillé des exercices inadaptés, qui n'ont pas aidé".
L'histoire d'Émilien relève du cas d'école, alors que le sport indoor est en plein essor. Tout le monde ou presque, aujourd'hui, se préoccupe de sa santé, de son bien-être.
Quel serait l'âge adéquat pour commencer alors qu'on est en pleine croissance ? Beaucoup d'idées reçues circulent sur cette pratique chez les ados. Perçu comme dangereux, il affecterait le développement, réduirait la souplesse des muscles et les capacités cardio-vasculaires, et serait dommageable pour les tendons et les articulations. Une mauvaise réputation qui ne stoppe en rien l'engouement des jeunes, puisque leurs motivations sont le plus souvent liées à l'apparence. La musculation aiderait à fabriquer une meilleure image de soi parce que l'on se sent mieux dans sa peau.
Alors, quel est l'âge minimal pour entrer dans une salle ? Variable. En général, avant 18 ans, la signature de l'abonnement doit passer par l'un des parents ou représentant légal. Cependant, dans un article, le directeur des salles JIMS s'inquiétait il y a quelque temps du nombre croissant d'adolescents de plus en plus jeunes adeptes de la gonflette et de leur fanatisme, qu'il estimait dangereux. En conséquence, pour raisons médicales, JIMS n'autorise pas l'inscription avant 16 ans.
Quant à la fréquence, les spécialistes s'accordent sur le fait qu'une pratique raisonnable, c'est-à-dire modérée et ciblée, n'interfère pas avec le bon déroulement de la croissance. Elle favoriserait même l'augmentation de la masse osseuse et aiderait le corps à se former. Il est toutefois impératif de suivre certaines recommandations.
D'abord, connaître son état physique avant de commencer et se faire prendre en charge par un éducateur sportif. Celui-ci vérifiera l'adoption de postures correctes et la bonne exécution des exercices. Ensuite, ne pas confondre haltérophilie, culturisme ou CrossFit avec musculation. Les premières nécessitent un entraînement intense et ne sont pas recommandées pour les adolescents.
Soulever des charges lourdes à 14, 15 ou même 16 ans relève ainsi de l'aberration. "Je vois arriver dans mon cabinet des jeunes garçons qui ont travaillé biceps, abdos et pectoraux, en oubliant complètement le renforcement de base, le dos, les genoux, les hanches", raconte le Dr Schiltz, médecin du travail, "ce qui accentue les petites anomalies et leur donne un maintien plus courbé, sans parler des problèmes qui apparaîtront plus tard".
En clair, le développement de la masse musculaire, ce sera pour plus tard.

2.2. Productions argumentatives et codage

Abel 12/12/2019 à 10:52:44 1 réponse

C : " Quel serait l'âge adéquat pour commencer alors qu'on est en pleine croissance ? Beaucoup d'idées reçues circulent sur cette pratique chez les ados."

R : Peut commencer quand on est adolescent?

A : Non, il et trop jeune. ça peut l'handicaper physiquement.

Ben 12/12/2019 à 11 :01 :16

C : "Non, il et trop jeune. ça peut l'handicaper physiquement"

R : QUAND ON EST TROP JEUNE, ça peut faire du mal au corps

A : sait vrais par exemple si je vais tous les jours dans une salle de sport, ça peut faire des dégâts comme rester petit,moi dans un sens j'aimerais me voir dans une glace très musclé, mais il ne faudrait pas

---

Théo 12/12/2019 à 10:59:39 1 réponse

C : "La musculation aiderait à fabriquer une meilleure image de soi parce que l'on se sent mieux dans sa peau."

R : d'aprés les humain la musculations de ce rentre une image en soi

A : le sport cest bon pour la canter on ce cen bien apéres une sease de sport parceque on cest depencer bouqoud . en plus ca peut reoresanter la force

---

Abel 12/12/2019 à 11:20:50 1 réponse

C : " en plus ca peut reoresanter la force"

R : les musclés semblent fort

A : il y a des gens qui son musclés et qui son p a fort des gens qui son pa musclés mes il son plus courageux

---

Ben 12/12/2019 à 11 :29 :12

C : "il y a des gens qui son musclés et qui son p a fort des gens qui son pa musclés mes il son plus courageux"

R : y a des gens qui sont musclés et qui ne sont pas courageux et des gens qui ne sont pas musclés mais qui sont très courageux .

A : si j'arrivais au collège avec tous ces muscles, les gens me regarderaient, ils auraient un peu peur aussi, peur que les embête.Moi je n'ai pas tous ces muscles mais je m'en sors parce que je ne cherche personne .

Ben 12/12/2019 à 10:53:06 1 réponse

C : "Alors, quel est l'âge minimal pour entrer dans une salle ? Variabl"

R : Quel est l'age le plus jeune pour aller dans une salle salle de musculations ?

A : Il faut un age minimum pour aller dans une une salle pure des raisons de santé et de sécurité: -ça peut arrêter la croissance -

---

Théo 12/12/2019 à 11 :05 :16

C : Il faut un age minimum pour aller dans une une salle pure des raisons de santé et de sécurité: -ça peut arrêter la croissance - "

R : ca peut areter de grandir de fer la musculation tros tos

A : on peut aller dans la salles de musculations a partir de 18 ans parceque avant on peut ce blesser

Ben 12/12/2019 à 11:09:54

C : "Je vois arriver dans mon cabinet des jeunes garçons qui ont travaillé biceps, abdos et pectoraux, en oubliant complètement le renforcement de base, le dos, les genoux,"

R : le dos est fragile parce que la colonne vertébrale doit porter les muscles qui sont lourds à cause de la gonflette

A : la colonne vertébrale sert à tenir le dos .le problème c'est qu' 'il faut renforcer les muscles du dos et des genoux pour porter tout ça car les muscles doivent être très lourds . Si les muscles des bras sont trop lourds la colonne vertébrale ne sera plus droite et on devra aller chez le kiné

Théo 12/12/2019 à 11:28:02

C : "Je vois arriver dans mon cabinet des jeunes garçons qui ont travaillé biceps, abdos et pectoraux, en oubliant complètement le renforcement de base, le dos, les genoux, les hanches", raconte le Dr Schiltz, médecin du travail, "ce qui accentue les petites anomalies et leur donne un maintien plus courbé, sans parler des problèmes qui apparaîtront plus tard". En clair, le développement de la masse musculaire, ce sera pour plus tard."

R : les gene denotre age il neut font pas tousles bon execice donc plus tard ils auront des gros souci

A : ta pa préparé ton corps à grandir car tu n'as pas fait les bons exercices. il faut pas le faire avant l'age adulte.

Théo 12/12/2019 à 11:13:47

C : "'abord, connaître son état physique avant de commencer et se faire prendre en charge par un éducateur sportif. "

R : cest mieu de prendre un educateur sportife que le fer sois meme

A : pour sa voir que tu na pas de souci physique. il peut te conceilleier sur ce que tu dois ameliores et il te donne des exercices adapter

Ben 12/12/2019 à 11:21:45

C : "D'abord, connaître son état physique avant de commencer et se faire prendre en charge par un éducateur sportif. "

R : avant de commencer sport il faut aller chez le docteur pour avoir un certificat médical .sur ce certificat le médecin dit "oui vous pouvez faire du sport ou bien non".Quand je vais dans une salle de sport, il y a un coach

A : Un médecin c 'est important parce qu'il faut savoir si on a une maladie ou quoi pour faire du sport.Par exemple si on a un souffle au cœur, on peut faire du sport , mais il faudra prendre soin de soi même. Un coach c'est important pour qu'on explique les machines à quoi ça sert, combien de temps tu dois rester sur une machine,et de nous donner des exercices différents en fonction de la personne qui les fait

2.3. Arborescence du débat A2-D2

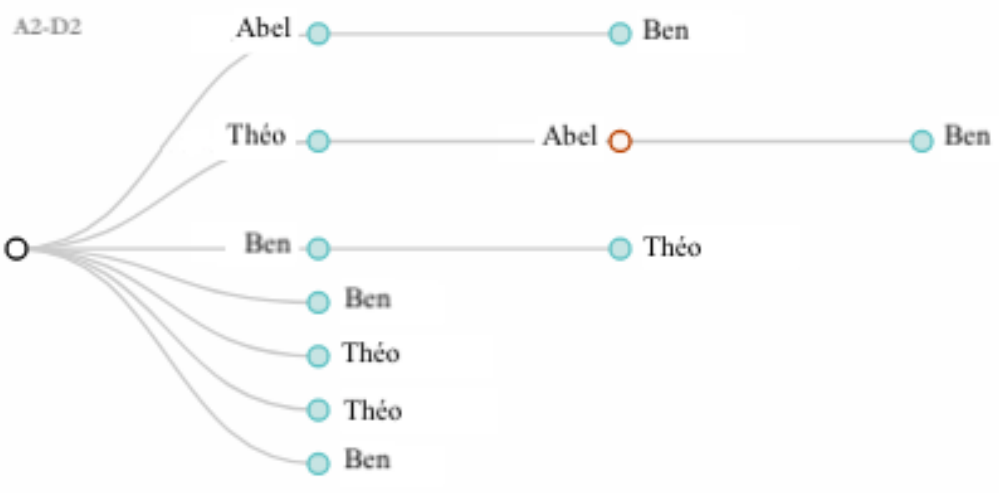


Figure 9 : Arborescence des argumentations A2-D2

3. Débat 3 « Conquête de Mars » du 16 janvier 2020

Binômes : Théo _ Ben _ Eliott_ Léo
Adultes : Charline, Sam, Jean, Gwen (collègue chercheuse) et Capucine.

3.1. Texte support au débat 3 : « Pourquoi envoyer l'homme sur Mars ? »

Avec SpaceX, la société privée de voyage spatial d'Elon Musk, le projet de colonisation de Mars devient de plus en plus concret. Mais est-il réellement souhaitable? Pour notre contributeur, un tel voyage aurait des conséquences irréversibles. Elon Musk vient de révéler au grand public les contours de son vaisseau spatial à même d'emmener 100 personnes sur Mars et dont le premier vol habité, si tout fonctionne comme prévu, devrait partir fin 2024 pour se poser sur la surface martienne début 2025. Si l'on peut douter de ce calendrier, il serait bien présomptueux de considérer pour autant que la tâche est impossible compte tenu du rythme des progrès techniques accomplis à ce jour par SpaceX. Tôt ou tard, l'Homme aura la possibilité d'aller fouler Mars. Mais est-ce souhaitable?

Envoyer des hommes sans leurs microbes est impossible

Le plus gros des risques est celui de crash au sol du module lors de « l'amarsissage ». Poser un appareil à la surface de Mars est un exercice des plus périlleux. Près des deux tiers de la quarantaine de missions envoyées vers Mars à ce jour se sont soldées par des échecs. Dans ce scénario du pire, des centaines de milliers de milliards de microbes se retrouveraient à la surface même de l'astre rouge aux abords des lieux du crash. Alors, pourquoi ne pas continuer à explorer efficacement Mars sans y envoyer des hommes?

Garantir la survie de notre espèce n'est pas nécessaire

Autre argument des partisans de la colonisation de Mars : garantir la survie de notre espèce. Or, ce n'est ni nécessaire ni suffisant. Elon Musk redoute qu'une catastrophe vienne éradiquer notre espèce sur Terre, mais en y regardant de plus près, soit ces catastrophes ne sont pas en mesure de nous tuer jusqu'au dernier (guerre nucléaire, épidémie, météorite, éruption volcanique), soit elles sont d'une nature telle (comme l'intelligence artificielle) qu'il n'y aucune raison de penser qu'une colonie sur Mars serait épargnée. Elon Musk invoque souvent en premier lieu le risque qu'un astéroïde vienne percuter notre planète et annihile notre espèce du même coup, comme ce fut le cas avec l'extinction des dinosaures il y a 66 millions d'années. Pourtant, aucun astéroïde d'une taille à même d'exterminer aujourd'hui l'humanité sur Terre, n'a impacté ni la Terre, ni la Lune, ni Mars, ni Mercure depuis la fin du grand bombardement tardif il y a des milliards d'années. Notre système solaire s'est très largement apaisé et rien ne justifie de penser que cela devrait changer. Qui plus est, pour une fraction du coût de construction d'une colonie sur Mars, nous pourrions investir dans les moyens d'identifier suffisamment à l'avance et détourner les astéroïdes susceptibles de croiser la Terre.

Rien ne presse!

Pourquoi nous hâter? Rien, absolument rien ne presse. Aucun danger imminent à l'horizon ne menace l'humanité d'extinction. Prenons le temps d'étudier Mars en long, en large et en travers avec nos machines qui le font déjà plus économiquement que les hommes, et le feront de mieux en mieux. Et ne pas envoyer l'Homme sur Mars ne doit pas nous empêcher de continuer à prospérer dans l'espace où tant reste à faire. Peut-être déjà avec un retour de l'homme sur la Lune?

3.2. Productions argumentatives et codage

Léo 16/01/2020 à 10:52:01

C : "Elon Musk"

R : Elon musk et l'une des premier fortune du monde

A : Elon Musk a plus 180 millions de dollars il et quand memes patron de tesla et SpaseX

Eliott 16/01/2020 à 10:56:44 1 réponse

C : "Tôt ou tard, l'Homme aura la possibilité d'aller fouler Mars. "

R : Un jour on pourra marcher sur mars.

A : notre technologie avance très vite c'est sur que l'on pourra aller sur mars.

> **Léo 16/01/2020 à 11 :04 :33**
>
> *C : "notre technologie avance très vite c'est sur que l'on pourra aller sur mars. "*
>
> R : la technologie avance vite
>
> A : la technologie stagne un petit peut en se moment plus trop de nouveaux matériel informatique je pense que ont arrive au bout de se que l'homme peuvent crée

---

Léo 16/01/2020 à 10:59:46

C : " Elon Musk vient de révéler au grand public les contours de son vaisseau spatial à même d'emmener 100 personnes sur Mars et dont le premier vol habité, si tout fonctionne comme prévu, devrait partir fin 2024 pour se poser sur la surface martienne début 2025. Si l'on peut douter de ce calendrier, il serait bien présomptueux de considérer pour autant que la tâche est impossible compte tenu du rythme des progrès techniques accomplis à ce jour par SpaceX"

R : Elon Musk a preve de faire decoller son vaisseau spatial avec 100 personne il decollerait en fin 2024 et aterisser en debuts 2025

A : je pense que 4 ans vas etre compliquer mais je pense quil pourras le faire qur c'est l'une des plus grandes fortune du monde avecc'est voiture revolussionaire avec tout c'est petit secret dans les voiture.

Théo 16/01/2020 à 11:12:58 1 réponse

C : "Envoyer des hommes sans leurs microbes ? "

R : poster des hommes sur la planète sans leur maladie sur mars ?

A : c'est possibles d'envoyer des hommes sur mars sans leur maladie en les soingnants avant

---

> **Léo 16/01/2020 à 11:17:12**
>
> *C : "c'est possibles d'envoyer des hommes sur mars sans leur maladie en les soingnants avant"*
>
> R : ont peut envoyer des hommes sans microbes
>
> A : je ne suis pas d'accord pour que les humain ivent il faut des microbes plein millier de milliard

---

Théo 16/01/2020 à 11:05:29 1 réponse

C : "Le plus gros des risques est celui de crash au sol du module lors de « l'amarsissage"

R : on pence que le vaisseau va atterrir sur la planète en se demolisants et cet un gros risque

A : on peut risquer la vie des humains et donc on devrait plutôt envoyer des robots

---

Eliott 16/01/2020 à 11:16:43 1 réponse

C : "on peut risquer la vie des humains et donc on devrait plutôt envoyer des robots"

R : c'est dangereux pour les humains.

A : C'est mieux de envoyer des robots pour pas que les hommes se fassent tuer.

Ben 16/01/2020 à 11:13:30

C : "continuer à explorer efficacement Mars sans y envoyer des hommes"

R : En peut envoyer une navette pour apprendre des information sur mars

A : En est d'accord pour envoyer des navette sans homme Parce que sa permet de ne pas avoir des microbe sur mars

---

Théo 16/01/2020 à 10:59:21

C : "Garantir la survie de notre espèce "

R : LES HUMAINS VONT SUR VIVRE

A : les humains ne sont pas sur de vivre sur la terre pour toujours donc il faut trouver il faut trouver des solutions comme aller habiter sur une autre planète

---

Eliott 16/01/2020 à 11:08:34

C : "la colonisation de Mars : garantir la survie de notre espèce."

R : aller sur mars permettrait au humains de vrivre.

A : on c' est pas sil y a de l'eau pour boire et on sait pas sil y a des autres créatures qui vivent déjà la bas.

Léo 16/01/2020 à 11:08:53

C : "Elon Musk redoute qu'une catastrophe vienne éradiquer notre espèce sur Terre, mais en y regardant de plus près, soit ces catastrophes ne sont pas en mesure de nous tuer jusqu'au dernier (guerre nucléaire, épidémie, météorite, éruption volcanique)"

R : il redoute une catastrophe mais.....

A : je pense quavec les technologie qui ont étés crée ont pourrais repousser tout sa

---

Léo 16/01/2020 à 11:13:57

C : "Prenons le temps d'étudier Mars en long, en large et en travers avec nos machines"

R : prenoms le temp MDR

A : je pense qu il faut prendre le temps d'étudier mars et de savoir sur quoi ont s'aventure il ne savent se qu il y a sur cette planète. il a qua il y aller lui Elon Musk. Ont pourrais envoyer des robots pour etudier la pnate mars

---

3.3. Arborescences du débat A2-D3

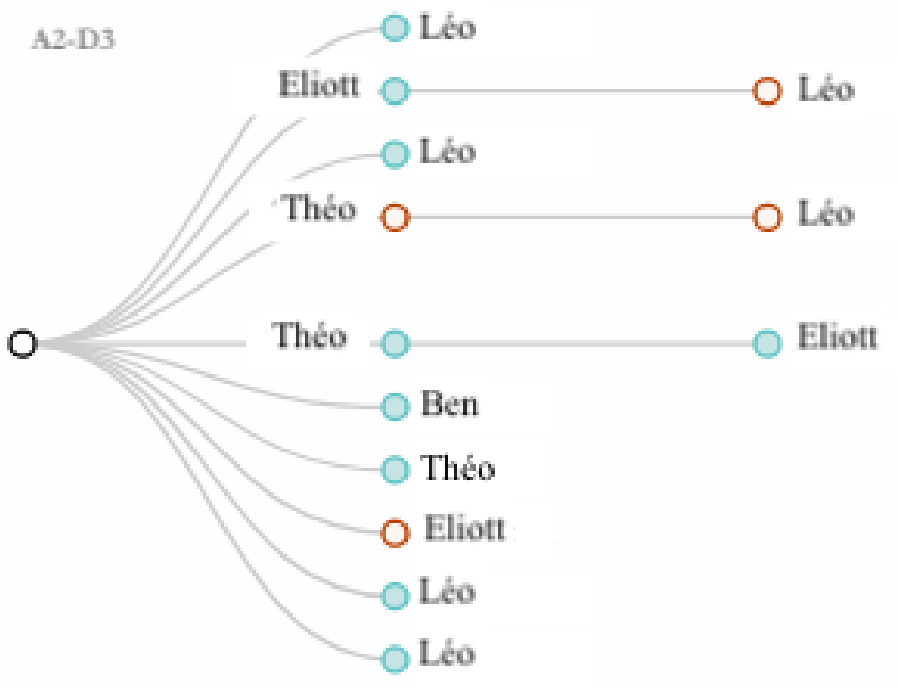


Figure 10 : Arborescence des argumentations A2-D3

4. Débat 4 « Controverses du foot » du 12 mars 2020

Binômes : Théo & Ben _ Abel & Léo _ Eliott
Adultes : Sam, Jean et Capucine.

4.1. Texte support au débat 4 : « Controverses du Foot »

Le 12 juillet 1998 a provoqué un réel effet sur la société : c'est un souvenir intense pour une grande partie de la population et la fête de 2018 est remplie de celle qui s'est déroulée en 1998. Cette victoire est dédiée à la génération des 23 « Bleus » de Didier Deschamps, dont la plupart n'a pas connu les exploits de l'équipe d'Aimé Jacquet. Comme si vivre de tels moments de joie collective ne se produisait qu'une seule fois dans la vie avec des souvenirs pour l'éternité.

L'effet 98 a surtout créé un imaginaire collectif : qu'on le veuille ou non, malgré le racisme toujours ambiant, le rapport à l'altérité à évolué en France. À l'époque, il s'agissait de célébrer l'intégration républicaine par le mythe « black, blanc, beur » qui s'est imposé comme l'emblème d'une France plurielle unie, rassemblée derrière son meilleur représentant : le fils d'immigrés algériens Zinédine Zidane.

En tant que sport universel, le football est vecteur de fortes valeurs sociales et humaines. Cependant ce statut lui confère également d'importants enjeux financiers qui noircissent parfois le tableau. Devant l'omniprésence de l'argent dans le football, les sommes atteintes par les transferts, les salaires des stars ne semblent plus liés à de simples intérêts sportifs, mais à des considérations marketings et commerciales de plus en plus présentes.

La valeur sportive des joueurs et des clubs correspond-elle à leurs valeurs financières ? Le système des transferts ne va-t-il pas accentuer les différences entre les clubs, voire remettre en cause l'équilibre compétitif des tournois ? N'est-il pas indécent de dépenser autant d'argent dans une période de crise économique ? Où se trouve la valeur morale du football ? Alors que les Ronaldo, Messi, Zidane et autres superstars sont source d'inspiration pour de nombreux jeunes, une proposition naît alors : doit-on réguler le football ?

Quatre mois après sa victoire en finale de la Coupe du monde de football, Kylian Mbappé refait parler de lui pour des histoires de gros sous. Un transfert à 180 millions d'euros, une valeur de plus de 216 millions… "J'ai été transféré pour un montant que je n'aurais jamais imaginé étant petit", a confessé le jeune prodige du PSG. "C'est vraiment indécent pour moi qui viens d'une famille assez modeste", a estimé le deuxième joueur le plus cher de l'histoire, avant d'ajouter : "Mais le marché est comme ça. Je ne vais pas révolutionner le football, il faut savoir respecter, et rester à sa place aussi »…

4.2. Productions argumentatives et codage

Théo 12/03/2020 à 10:48:36

C : "Le 12 juillet 1998 a provoqué un réel effet sur la société "

R : en 1998 la France à gagner sa première coupe du monde. la société a changer.

A : à lepoque il ya u plus de respect entre tous le pays

Abel 12/03/2020 à 10:42:01

C : "Le 12 juillet 1998 a provoqué un réel effet sur la société "

R : ok

A : le fait être champion du monde a avait redu le monde heureux

---

Abel 12/03/2020 à 10:48:08 1 réponse

C : "L'effet 98 a surtout créé un imaginaire collectif"

R : 98 image une collectif

A : le racisme a baisse gras a les l équipe de France

> **Théo 12/03/2020 à 10:52:46** 2 réponses
>
> *C : "le racisme a baisse gras a les l équipe de France "*
>
> R : il y a moins de racismes
>
> A : C vrais mes il y en a encore
>
> ---
>
> > **Abel 12/03/2020 à 11:08:51**
> >
> > *C : "C vrais mes il y en a encore "*
> >
> > R : ok
> >
> > A : compare o états unis
> >
> > ---
> >
> > **Abel 12/03/2020 à 11:10:48**
> >
> > *C : "C vrais mes il y en a encore "*
> >
> > R : ok
> >
> > A : comparer o états unis il ya plus de racisme

Théo 12/03/2020 à 11:13:27

C : "Devant l'omniprésence de l'argent dans le football, les sommes atteintes par les transferts, les salaires des stars ne semblent plus liés à de simples intérêts sportifs, mais à des considérations marketings et commerciales de plus en plus présentes."

R : ils doivent aller voire des marques comme pasinobet le partenariat du mhsc

A : pour avoir plus d'argent les club font des partenariat avec leur sponsor. donc le sponsor gagne de l'argent car les maillots, les panneaux publicitaires se font voir donc les spectateurs vont acheter les marques.

Eliott 12/03/2020 à 11:09:12

C : "En tant que sport universel, le football est vecteur de fortes valeurs sociales "

R : se sport pratique et suivis par tou les pais ,permet reunire tout les personnes.

A : se sport nous donne l'impression que notre pays est comme une grande équipe.

Eliott 12/03/2020 à 10:49:55 1 réponse

C : "La valeur sportive des joueurs et des clubs correspond-elle à leurs valeurs financières ?"

R : est ce que la somme d'argent que touche les joueurs est nécessaire.

A : les joueurs devrais avoir un salaire qui ressemble a celui des gens normaux de tous les jour.

> **Théo 12/03/2020 à 10:59:43** 1 réponse
>
> *C : "les joueurs devrais avoir un salaire qui ressemble a celui des gens normaux de tous les jour."*
>
> R : les joueurs devrait avoir le mème salaire que les travailleur.
>
> A : on est d'accord mais ils se donnent à fond pour avoir beaucoup d'argent.

> > **Eliott 12/03/2020 à 11:15:36**
> >
> > *C : "on est d'accord mais ils se donnent à fond pour avoir beaucoup d'argent."*
> >
> > R : r-ur-iu
> >
> > A : oui mais nous aussi on se donne a fond dans nos métiers et si on était pas a font on ne gagnerait pas d'argent du tout

---

Théo 12/03/2020 à 10:41:41

C : "Un transfert à 180 millions d'euros, une valeur de plus de 216 millions..."

R : les joueurs coute cher

A : se n'es pas normal que les joueurs coutes aussi cher

Eliott 12/03/2020 à 10:58:52 1 réponse

C : "Quatre mois après sa victoire en finale de la Coupe du monde de football, Kylian Mbappé refait parler de lui pour des histoires de gros sous. Un transfert à 180 millions d'euros,"

R : le transfert de kyky Mdappe à coutes cher 180 million d euros

A : pour moi ses trop cher comparer o salaires des gens d aujourd'hui

---

4.3. Arborescence du débat A2-D4

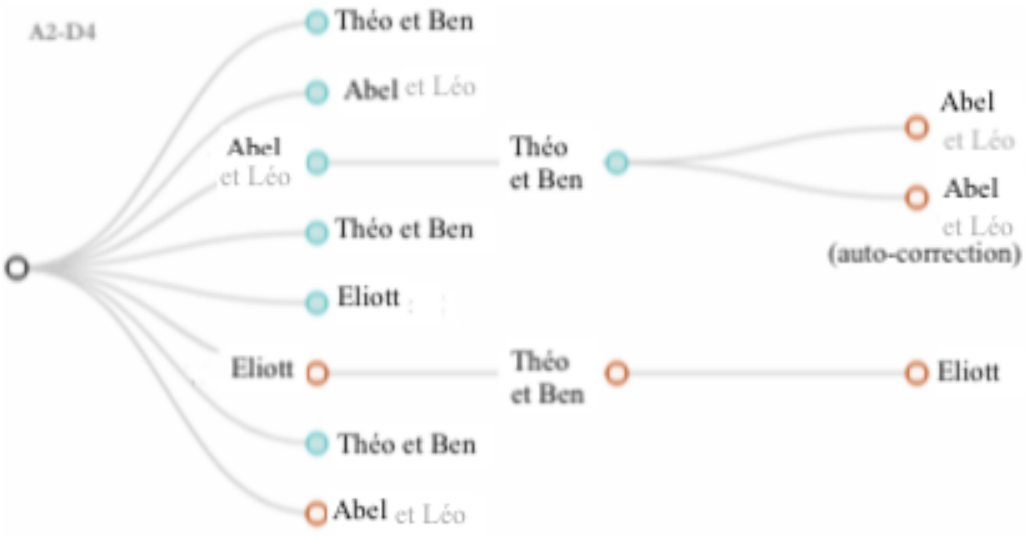
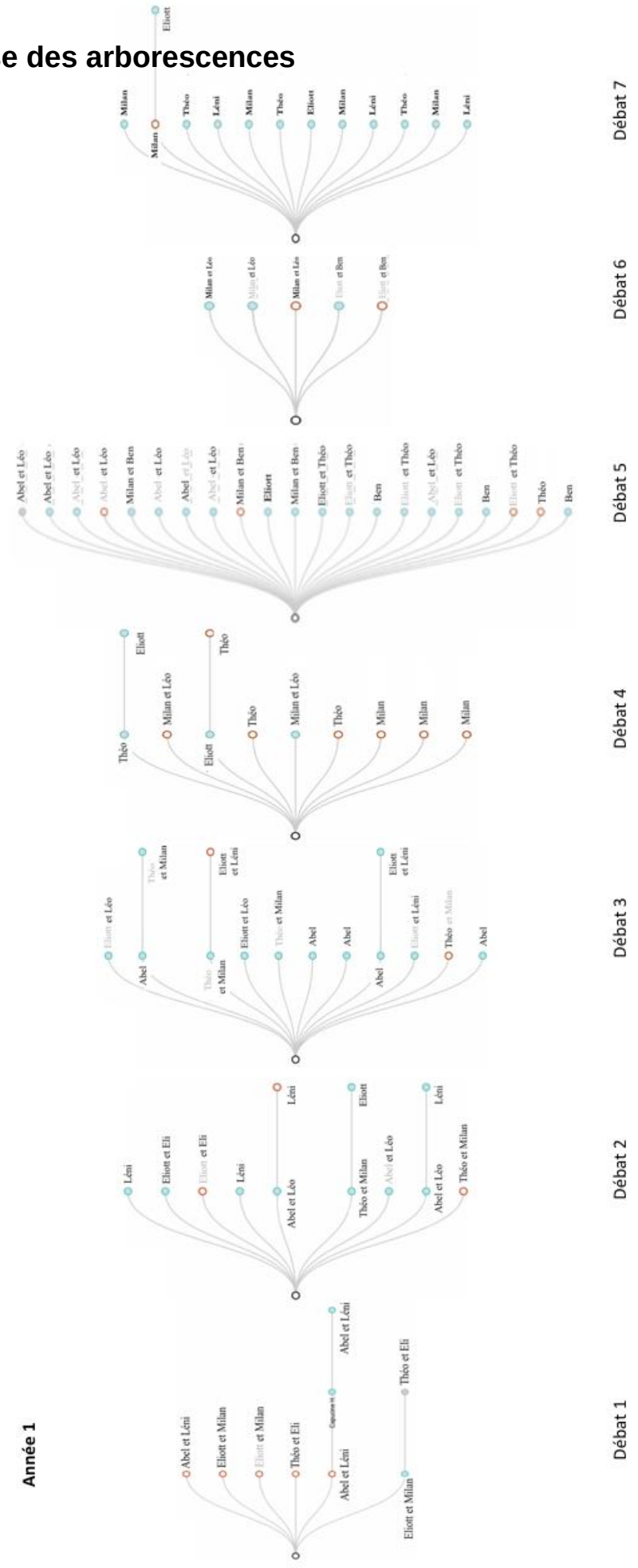
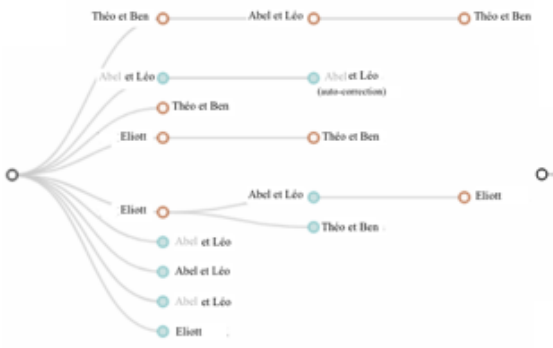


Figure 11 : Arborescence des argumentations A2-D4

III - Synthèse des arborescences



Année 2



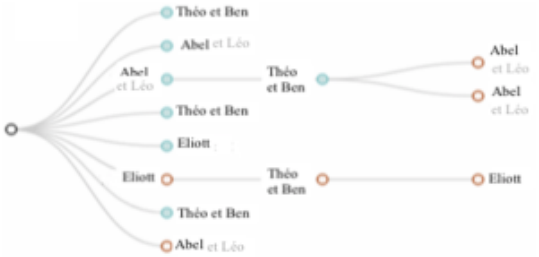
Débat 1



Débat 2



Débat 3



Débat 4

IV - Codage des argumentations de Théo, Eliott et Abel

Analyse de l'évolution des productions argumentatives de Théo entre l'année 1 et l'année 2		Année 1						Année 2				Totaux	
		A1 débat 1	A1 débat 2	A1 débat 3	A1 débat 4	A1 débat 5	A1 débat 7	A2 débat 1	A2 débat 2	A2 débat 3	A2 débat 4	Année 1	Année 2
Production écrite	**Nombre d'interventions qui contribuent au débat**	**2**	**2**	**1**	**4**	**4**	**3**	**5**	**4**	**3**	**5**	**16**	**17**
	Nombre de bavardages	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0
Tâche : Reformulation	**Nombre de reformulations intelligibles par débat**	**2**	**2**	**1**	**4**	**4**	**3**	**4**	**4**	**3**	**5**	**16**	**16**
	Nombre de reformulations peu intelligibles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tâche non effectuée	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Tâche : Argumentation	**Nombre d'interventions argumentées intelligibles par débat**	**1**	**1**	**1**	**4**	**4**	**1**	**4**	**4**	**3**	**5**	**12**	**16**
	Nombre d'argumentations peu intelligibles	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Nombre de simples approbations/désapprobations	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
	Nombre d'explications	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	Tâche non effectuée	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Nombre de mouvements argumentatifs par débat	1	1	1	4	4	1	10	9	4	9	**12**	**32**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés par débat	1	1	1	3	1	1	6	8	4	6	**8**	**24**
	Nombre moyen d'interventions qui contribuent au débat	2	2	1	4	4	3	5	4	3	5	**2,67**	**4,25**
	Nombre moyen d'interventions argumentées	1	1	1	4	4	1	4	4	3	5	**2,00**	**4,00**
	Nombre moyen de mouvements argumentatifs par intervention argumentée	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,50	2,25	1,33	1,80	**1,00**	**1,97**

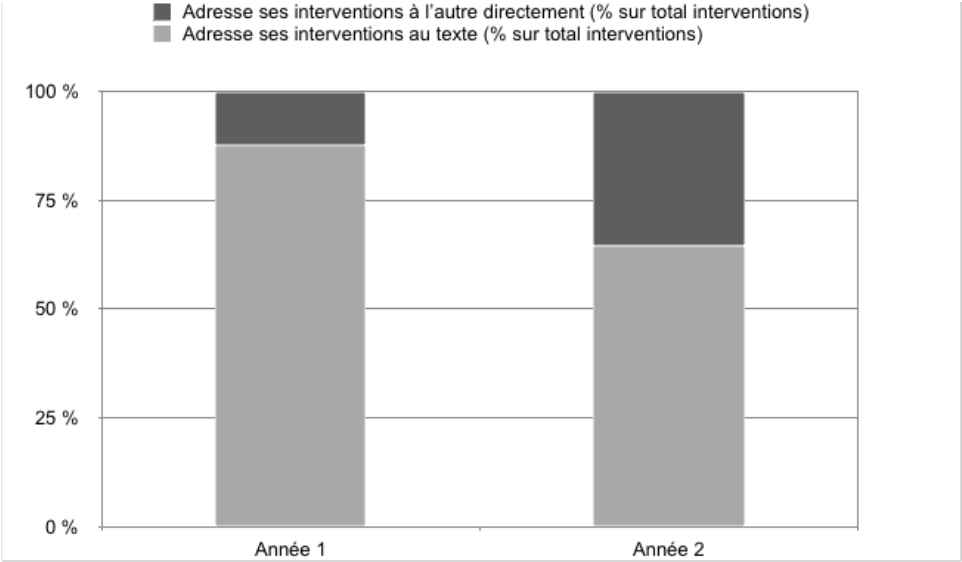
	Nombre moyen de mouvements argumentatifs justifiés par intervention argumentée	1,00	1,00	1,00	0,75	0,25	1,00	1,50	2,00	1,33	1,20	**0,83**	**1,51**
TÂCHES À EFFECTUER	**CRITÈRES DE CODAGE**	**A1 débat 1**	**A1 débat 2**	**A1 débat 3**	**A1 débat 4**	**A1 débat 5**	**A1 débat 7**	**A2 débat 1**	**A2 débat 2**	**A2 débat 3**	**A2 débat 4**	**Année 1**	**Année 2**
Sélectionner	**Adresse de l'intervention**											**0**	**0**
	au texte (considéré comme autrui)	1	2	1	3	4	3	2	3	3	3	**14**	**11**
	à l'autre via le txete (considéré comme outil)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	à l'autre directement	1	0	0	1	0	0	3	1	0	2	**2**	**6**
	Adresse ses interventions au texte (% sur total interventions)	50,00 %	100,00 %	100,00 %	75,00 %	100,00 %	100,00 %	40,00 %	75,00 %	100,00 %	60,00 %	**87,50 %**	**64,71 %**
	Adresse ses interventions à l'autre directement (% sur total interventions)	50,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	0,00 %	0,00 %	60,00 %	25,00 %	0,00 %	40,00 %	**12,50 %**	**35,29 %**
												100,00 %	**100,00 %**
Reformuler	**Degré de complexité de la reformulation**												
	(reformulation peu intelligible ou inexistante)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**0**	**1**
	simple copier-coller	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**	**0**
	effort de vocabulaire	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	**4**	**0**
	ré-agencement des mots	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	**2**	**0**
	ré-agencement des mots et effort de vocabulaire	0	2	0	4	2	1	4	4	3	5	**9**	**16**
	Ne reformule pas (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**0,00 %**	**5,88 %**
	Copie simplement la sélection (% sur total des reformulations)	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**6,25 %**	**0,00 %**
	Réagence les mots OU fait un effort de vocabulaire (% sur total des reformulations)	50,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	50,00 %	66,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**37,50 %**	**0,00 %**
	Réagence les mots ET fait un effort de vocabulaire (% sur total des reformulations)	0,00 %	100,00 %	0,00 %	100,00 %	50,00 %	33,33 %	80,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	**56,25 %**	**94,12 %**
												100,00 %	**100,00 %**

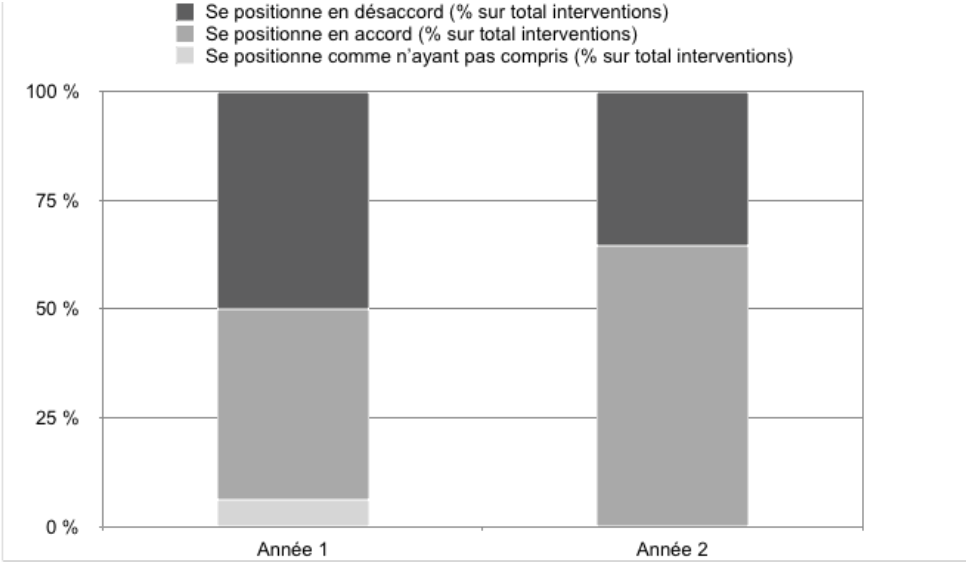
	Adéquation sémantique de la reformulation												
	(reformulation peu intelligible ou inexistante)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**0**	**1**
	sens modifié	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	**5**	**0**
	adéquation moyenne	0	1	0	3	2	2	3	3	1	2	**8**	**9**
	sens préservé	2	1	0	0	0	0	1	1	2	3	**3**	**7**
	Ne reformule pas (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	5,88 %
	Modifie le sens de la sélection (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	100,00 %	25,00 %	50,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**31,25 %**	**0,00 %**
	Propose une adéquation sémantique moyenne (% sur total des interventions)	0,00 %	50,00 %	0,00 %	75,00 %	50,00 %	66,67 %	60,00 %	75,00 %	33,33 %	40,00 %	**50,00 %**	**52,94 %**
	Préserve le sens de la sélection (% sur total des interventions)	100,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	25,00 %	66,67 %	60,00 %	**18,75 %**	**41,18 %**
												100,00 %	**100,00 %**
Se positionner	**Positionnement**												
	d'accord	0	1	0	1	2	3	1	4	2	4	**7**	**11**
	pas d'accord	1	1	1	3	2	0	4	0	1	1	**8**	**6**
	pas compris	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**	**0**
	Se positionne en accord (% sur total interventions)											**43,75 %**	**64,71 %**
	Se positionne en désaccord (% sur total interventions)											**50,00 %**	**35,29 %**
	Se positionne comme n'ayant pas compris (% sur total interventions)											**6,25 %**	
	avec un état de fait	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	**5**	**0**
	avec une question	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	**2**	**0**
	avec une thèse	1	1	1	2	1	3	5	4	3	5	**9**	**17**
	Se positionne vis-à-vis d'un état de fait (% sur total interventions)	50,00 %	50,00 %	0,00 %	50,00 %	25,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**31,25 %**	**0,00 %**

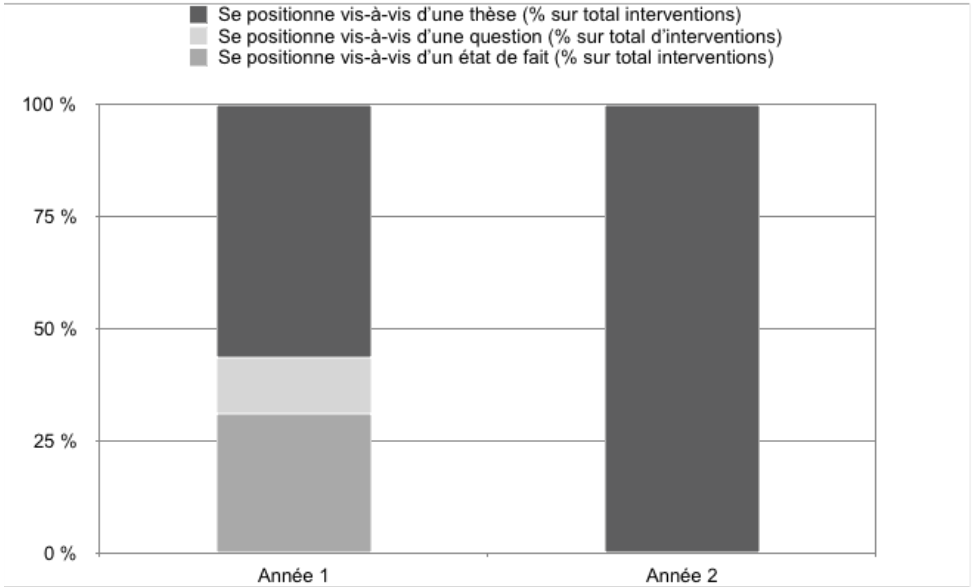
	Se positionne vis-à-vis d'une question (% sur total d'interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**12,50 %**	**0,00 %**
	Se positionne vis-à-vis d'une thèse (% sur total interventions)	50,00 %	50,00 %	100,00 %	50,00 %	25,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	**56,25 %**	**100,00 %**
												100,00 %	**100,00 %**
Argumenter	**Cohérence entre positionnement et argumentation**												
	(argumentation peu intelligible ou inexistante)	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	**4**	**1**
	non	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	**2**	**2**
	oui	0	1	0	4	4	1	4	4	2	4	**10**	**14**
	Ne propose pas d'argumentation (% sur total des interventions)	50,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	66,67 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	5,88 %
	Propose une argumentation non cohérente avec son positionnement (% sur total des interventions)	50,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	20,00 %	**12,50 %**	**11,76 %**
	Propose une argumentation en cohérence avec son positionnement (% sur total interventions)	0,00 %	50,00 %	0,00 %	100,00 %	100,00 %	33,33 %	80,00 %	100,00 %	66,67 %	80,00 %	**62,50 %**	**82,35 %**
												100,00 %	**100,00 %**
	Nature des mouvements argumentatifs												
	développement	1	1	1	2	1	1	4	9	3	5	**7**	**21**
	réfutation	0	0	0	1	0	0	5	0	0	0	**1**	**5**
	nouvelle idée	0	0	0	1	3	0	1	0	1	0	**4**	**2**
	nuance	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**0**	**2**
	concession	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**0**	**2**
	Nombre de mouvements argumentatifs	1	1	1	4	4	1	10	9	4	9	12	32
	Diversité des mouvements argumentatifs (en nombre)	1	1	1	3	2	1	3	1	2	3	**3**	**5**
	Existence d'une justification											**0**	**0**

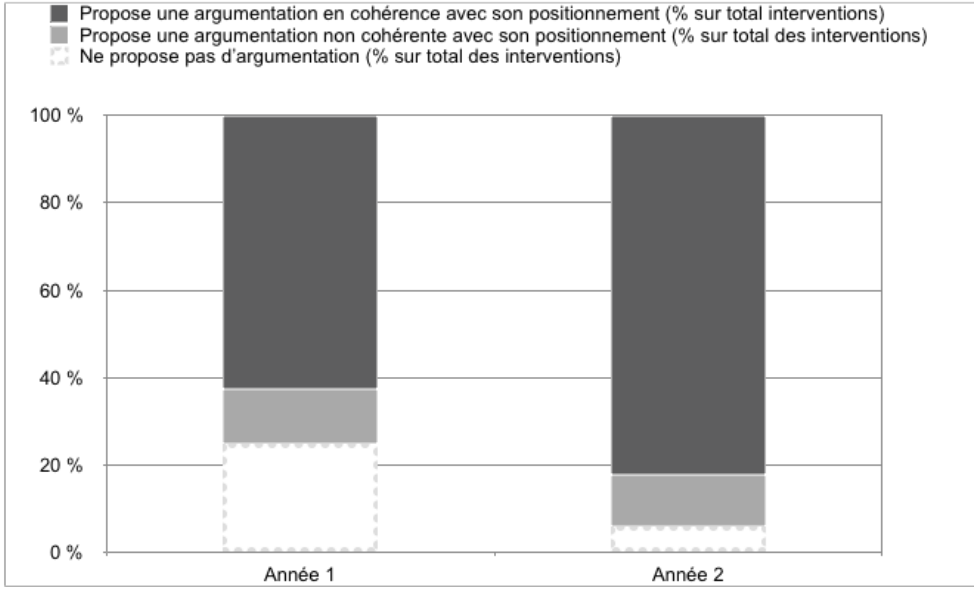
	non-justifié	0	0	0	1	3	0	4	1	0	3	**4**	**8**
	justifié	1	1	1	3	1	1	6	8	4	6	**8**	**24**
	Ne propose pas de justification (% sur total de moments argumentatifs)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	75,00 %	0,00 %	40,00 %	11,11 %	0,00 %	33,33 %	**33,33 %**	**25,00 %**
	Propose une justification (% sur total de mvmnts argumentatifs)	100,00 %	100,00 %	100,00 %	75,00 %	25,00 %	100,00 %	60,00 %	88,89 %	100,00 %	66,67 %	**66,67 %**	**75,00 %**
												100,00 %	**100,00 %**
	Utilisation de connecteurs logiques												
	(pas de connecteur)	1	0	0	1	0	1	2	3	2	2	**3**	**9**
	parce que	0	1	1	2	0	0	1	2	0	0	**4**	**3**
	car	0	0	0	0	1	0	3	1	0	1	**1**	**5**
	donc	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	**0**	**3**
	mais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**0**	**2**
	pour	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**
	de plus	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés	1	1	1	3	1	1	6	8	4	6	8	24
	Utilise des connecteurs logiques (% sur total de mvmnts argumentatifs jutifiés)	0,00 %	100,00 %	100,00 %	66,67 %	100,00 %	0,00 %	66,67 %	62,50 %	50,00 %	66,67 %	**62,50 %**	**62,50 %**
	Diversité des connecteurs logiques (en nombre)	0	1	1	1	1	0	2	4	1	3	**2**	**6**
	Nature des références convoquées											**0**	**0**
	connaissances scientifiques / données empiriques	0	1	1	2	1	0	1	6	4	0	**5**	**11**
	connaissances communes	1	0	0	0	0	1	1	0	0	5	**2**	**6**
	+ argument d'autorité	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**1**	**0**
	expériences vécues	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	**0**	**4**
	valeurs	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	**0**	**2**
	+ sentiment	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**0**	**1**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés	1	1	1	3	1	1	6	8	4	6	8	24

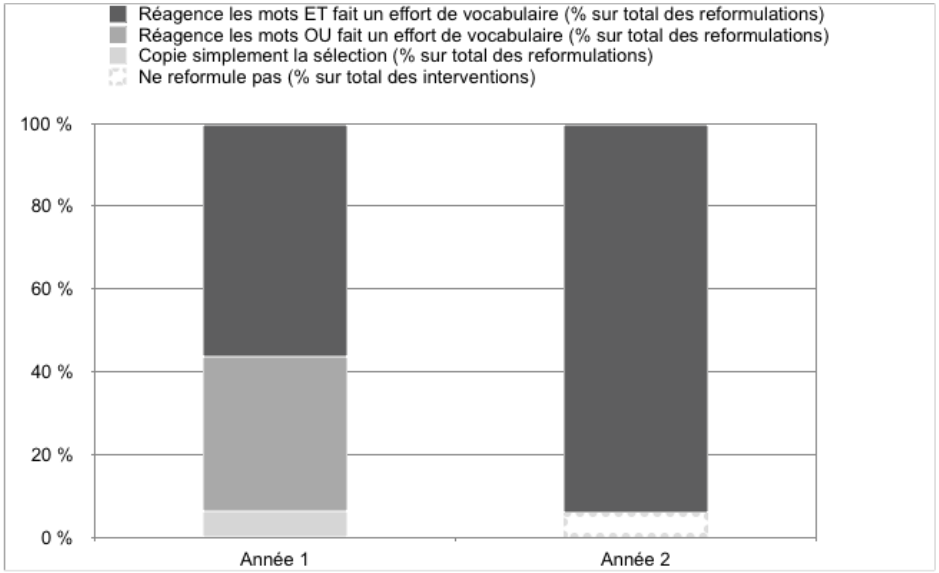
	Diversité de la nature des références convoquées (en nombre)	1	1	1	2	1	1	4	3	1	2	**3**	**5**
	Pertinence de la justification											**0**	**0**
	peu pertinent	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	**1**	**2**
	moyennement pertinent	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**	**0**
	plutôt pertinent	1	1	1	2	1	0	4	8	4	6	**6**	**22**
	Justifie ses arguments de manière moyennement voire peu pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	100,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**25,00 %**	**8,33 %**
	Justifie ses arguments de manière pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)	100,00 %	100,00 %	100,00 %	66,67 %	100,00 %	0,00 %	66,67 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	**75,00 %**	**91,67 %**


Adresse ses interventions à l'autre directement (% sur total interventions)
Adresse ses interventions au texte (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

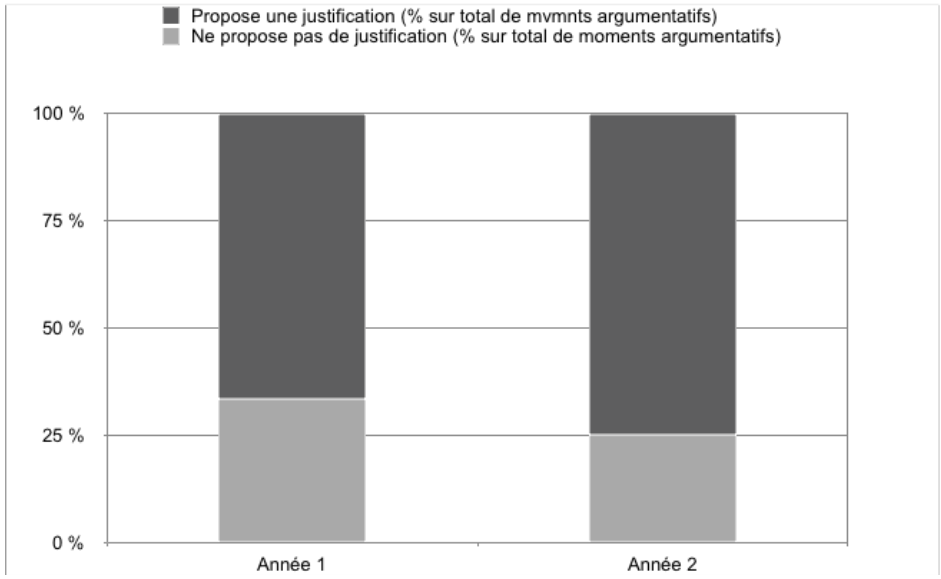

Se positionne en désaccord (% sur total interventions)
Se positionne en accord (% sur total interventions)
Se positionne comme n'ayant pas compris (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

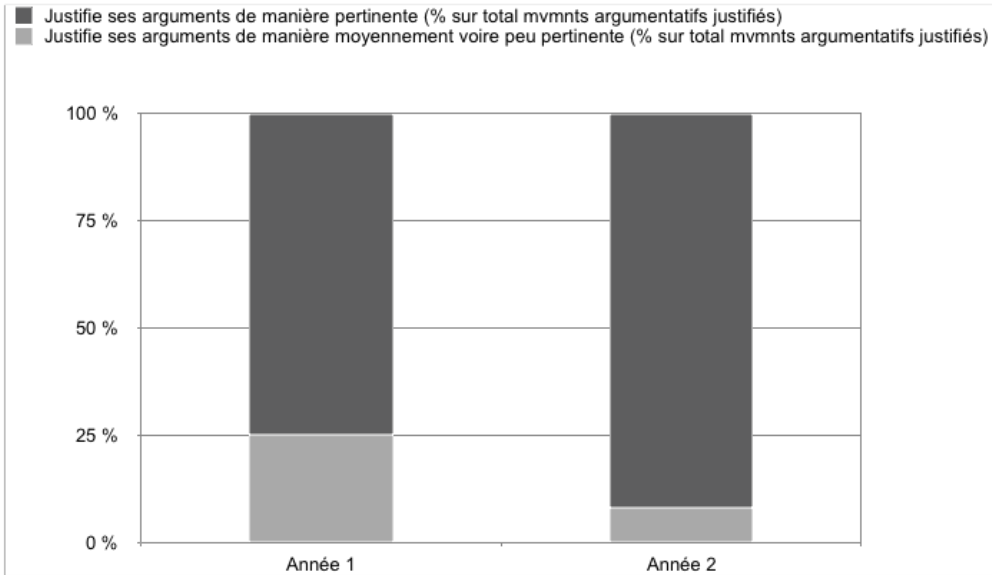

Se positionne vis-à-vis d'une thèse (% sur total interventions)
Se positionne vis-à-vis d'une question (% sur total d'interventions)
Se positionne vis-à-vis d'un état de fait (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

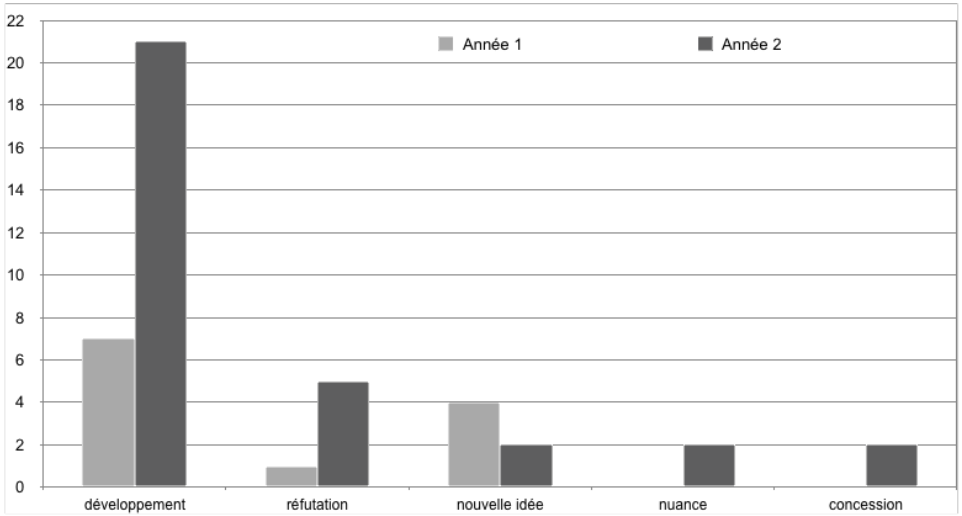

Propose une argumentation en cohérence avec son positionnement (% sur total interventions)
Propose une argumentation non cohérente avec son positionnement (% sur total des interventions)
Ne propose pas d'argumentation (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2

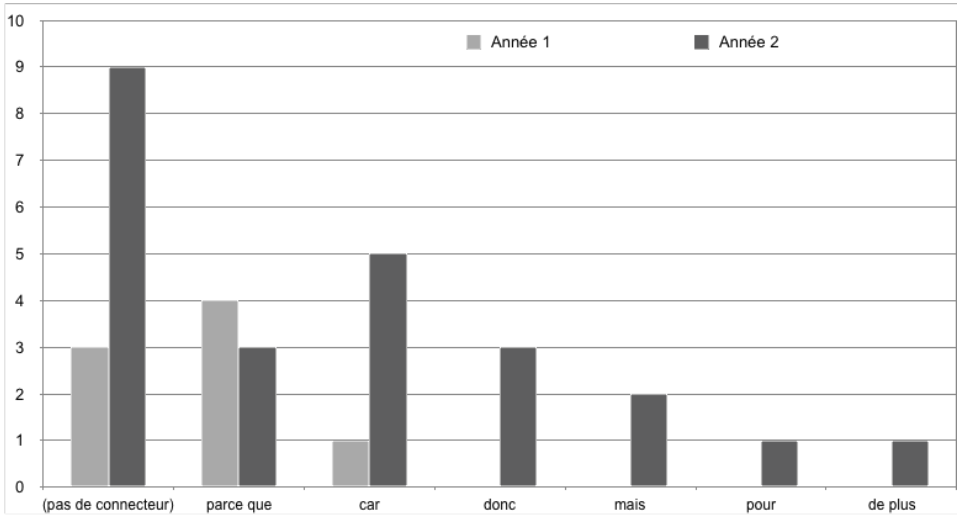

Réagence les mots ET fait un effort de vocabulaire (% sur total des reformulations)
Réagence les mots OU fait un effort de vocabulaire (% sur total des reformulations)
Copie simplement la sélection (% sur total des reformulations)
Ne reformule pas (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2

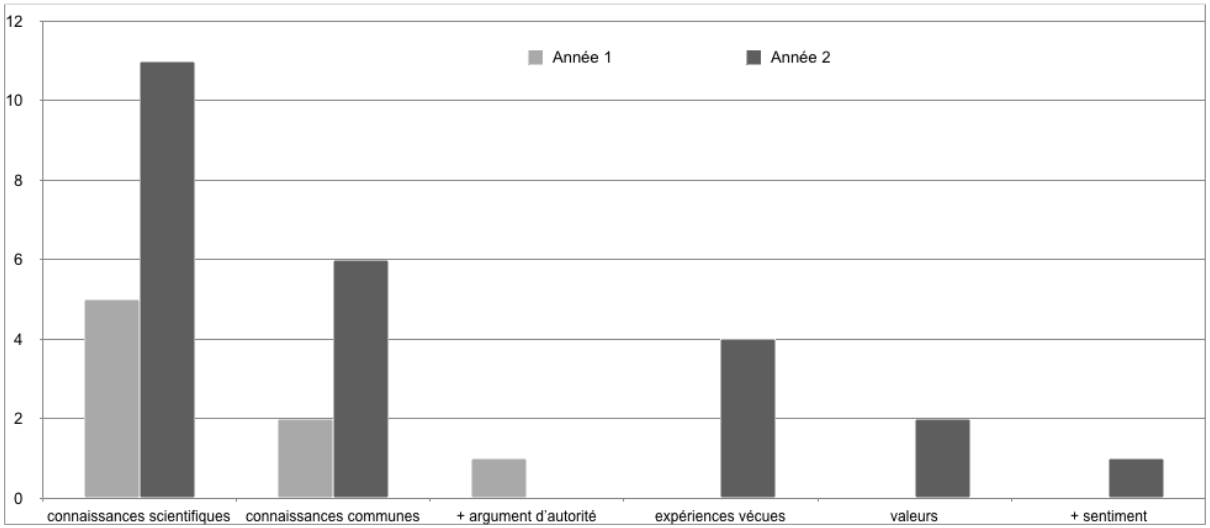

Préserve le sens de la sélection (% sur total des interventions)
Propose une adéquation sémantique moyenne (% sur total des interventions)
Modifie le sens de la sélection (% sur total des interventions)
Ne reformule pas (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2


Propose une justification (% sur total de mvmnts argumentatifs)
Ne propose pas de justification (% sur total de moments argumentatifs)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2


Justifie ses arguments de manière pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)
Justifie ses arguments de manière moyennement voire peu pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2


Année 1
Année 2
22
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
développement
réfutation
nouvelle idée
nuance
concession


Année 1
Année 2
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
(pas de connecteur)
parce que
car
donc
mais
pour
de plus


Année 1
Année 2
12
10
8
6
4
2
0
connaissances scientifiques
connaissances communes
+ argument d'autorité
expériences vécues
valeurs
+ sentiment

Analyse de l'évolution des productions argumentatives de Eliott entre l'année 1 et l'année 2		Année 1							Année 2			Totaux	
		A1 débat 1	A1 débat 2	A1 débat 3	A1 débat 4	A1 débat 5	A1 débat 6	A1 débat 7	A2 débat 1	A2 débat 3	A2 débat 4	Année 1	Année 2
Production écrite	**Nombre d'interventions qui contribuent au débat**	**2**	**2**	**3**	**2**	**1**	**0**	**2**	**3**	**3**	**3**	**12**	**9**
	Nombre de bavardages	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**	**0**
Tâche : Reformulation	**Nombre de reformulations intelligibles par débat**	**2**	**1**	**3**	**1**	**1**	**0**	**1**	**3**	**3**	**2**	**9**	**8**
	Nombre de reformulations peu intelligibles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Tâche non effectuée	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	**3**	**1**
Tâche : Argumentation	**Nombre d'interventions argumentées intelligibles par débat**	0	0	3	2	0	0	2	3	2	3	**7**	**8**
	Nombre d'argumentations peu intelligibles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Nombre de simples approbations/désapprobations	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	**2**	**1**
	Nombre d'explications	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	**3**	**0**
	Tâche non effectuée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Nombre de mouvements argumentatifs par débat	0	0	6	2	0	0	2	6	2	3	**10**	**11**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés par débat	0	0	4	0	0	0	2	6	2	3	**6**	**11**
	Nombre moyen d'interventions qui contribuent au débat	2	2	3	2	1	0	2	3	3	3	**1,71**	**3,00**
	Nombre moyen d'interventions argumentées	0	0	3	2	0	0	2	3	2	3	**1,00**	**2,67**
	Nombre moyen de mouvements argumentatifs par intervention argumentée			2,00	1,00			1,00	2,00	1,00	1,00	1,43	1,38

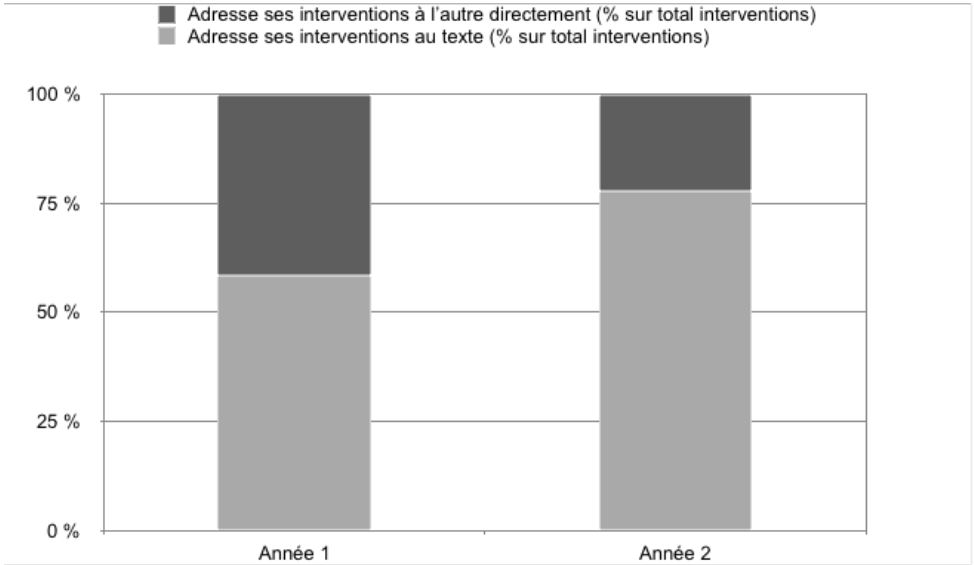
	Nombre moyen de mouvements argumentatifs justifiés par intervention argumentée			1,33	0,00			1,00	2,00	1,00	1,00	0,86	1,38
TÂCHES À EFFECTUER	**CRITÈRES DE CODAGE**	**A1 débat 1**	**A1 débat 2**	**A1 débat 3**	**A1 débat 4**	**A1 débat 5**	**A1 débat 6**	**A1 débat 7**	**A2 débat 1**	**A2 débat 3**	**A2 débat 4**	**Année 1**	**Année 2**
Sélectionner	**Adresse de l'intervention**											**0**	**0**
	au texte (considéré comme autrui)	2	1	1	1	1	0	1	2	2	3	**7**	**7**
	à l'autre via le txete (considéré comme outil)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	à l'autre directement	0	1	2	1	0	0	1	1	1	0	**5**	**2**
	Adresse ses interventions au texte (% sur total interventions)	100,00 %	50,00 %	33,33 %	50,00 %	100,00 %		50,00 %	66,67 %	66,67 %	100,00 %	**58,33 %**	**77,78 %**
	Adresse ses interventions à l'autre directement (% sur total interventions)	0,00 %	50,00 %	66,67 %	50,00 %	0,00 %		50,00 %	33,33 %	33,33 %	0,00 %	**41,67 %**	**22,22 %**
												100,00 %	**100,00 %**
Reformuler	**Degré de complexité de la reformulation**												
	(reformulation peu intelligible ou inexistante)	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	**3**	**1**
	simple copier-coller	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	effort de vocabulaire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	ré-agencement des mots	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**2**	**0**
	ré-agencement des mots et effort de vocabulaire	1	1	2	1	1	0	1	3	3	2	**7**	**8**
	Ne reformule pas (% sur total des interventions)	0,00 %	50,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %		50,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	**25,00 %**	**11,11 %**
	Copie simplement la sélection (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**0,00 %**	**0,00 %**
	Réagence les mots OU fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)	50,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %		0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**16,67 %**	**0,00 %**
	Réagence les mots ET fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)	50,00 %	50,00 %	66,67 %	50,00 %	100,00 %		50,00 %	100,00 %	100,00 %	66,67 %	**58,33 %**	**88,89 %**

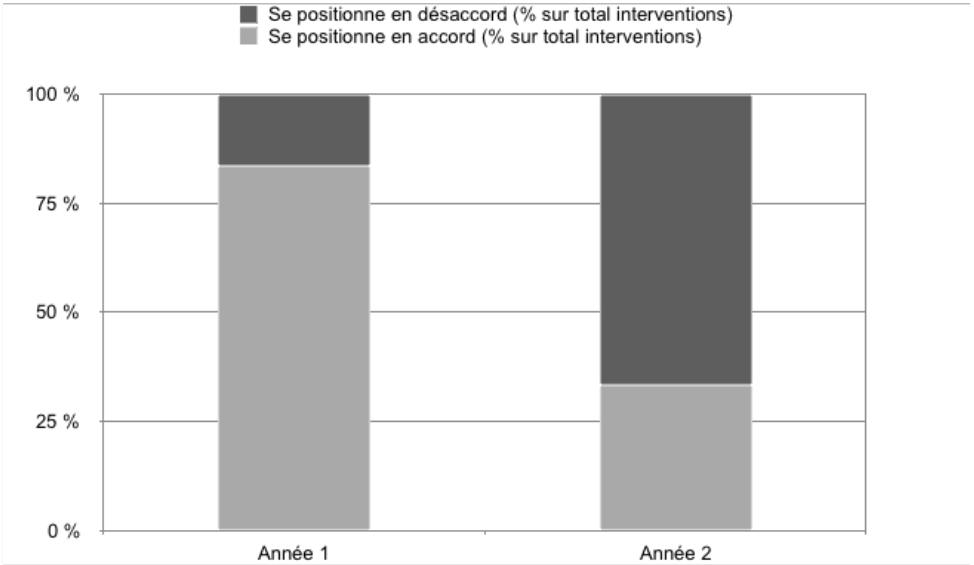
												100,00 %	**100,00 %**
	Adéquation sémantique de la reformulation												
	(reformulation peu intelligible ou inexistante)	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	**3**	**1**
	sens modifié	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**1**	**0**
	adéquation moyenne	1	0	2	0	0	0	1	3	2	0	**4**	**5**
	sens préservé	1	1	1	0	1	0	0	0	1	2	**4**	**3**
	Ne reformule pas (% sur total des interventions)	0,00 %	50,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %		50,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	**25,00 %**	**11,11 %**
	Modifie le sens de la sélection (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %		0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**8,33 %**	**0,00 %**
	Propose une adéquation sémantique moyenne (% sur total des interventions)	50,00 %	0,00 %	66,67 %	0,00 %	0,00 %		50,00 %	100,00 %	66,67 %	0,00 %	**33,33 %**	**55,56 %**
	Préserve le sens de la sélection (% sur total des interventions)	50,00 %	50,00 %	33,33 %	0,00 %	100,00 %		0,00 %	0,00 %	33,33 %	66,67 %	**33,33 %**	**33,33 %**
												100,00 %	**100,00 %**
Se positionner	**Expression de son positionnement**												
	d'accord	1	2	2	2	1	0	2	0	2	1	**10**	**3**
	pas d'accord	1	0	1	0	0	0	0	3	1	2	**2**	**6**
	pas compris	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Se positionne en accord (% sur total interventions)											**83,33 %**	**33,33 %**
	Se positionne en désaccord (% sur total interventions)											**16,67 %**	**66,67 %**
	avec un état de fait	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**	**0**
	avec une question	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	**1**	**1**
	avec une thèse	0	2	3	2	0	0	2	3	3	2	**9**	**8**
	Se positionne vis-à-vis d'un état de fait (% sur total interventions)	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**16,67 %**	**0,00 %**
	Se positionne vis-à-vis d'une question (% sur total d'interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %		0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	**8,33 %**	**11,11 %**

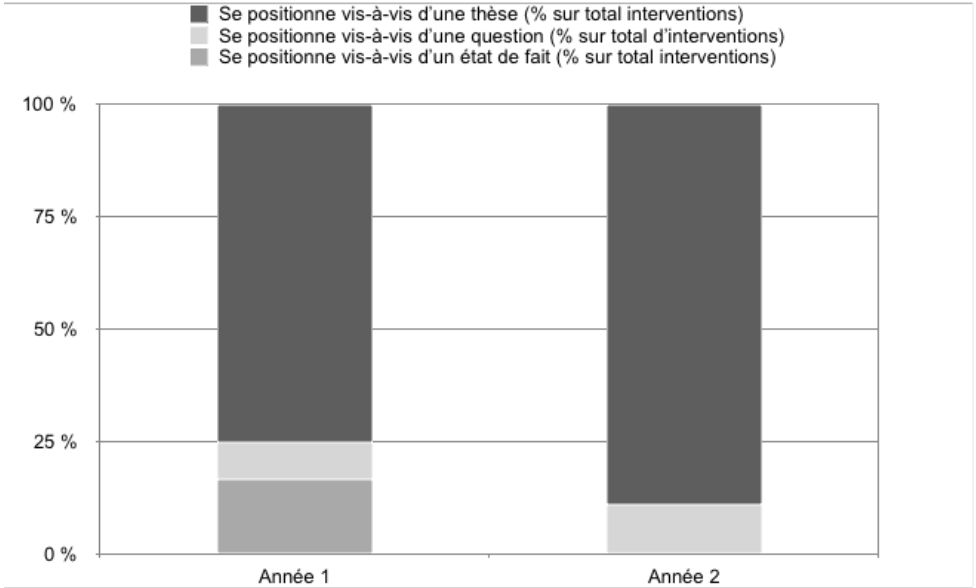
	Se positionne vis-à-vis d'une thèse (% sur total interventions)	0,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	0,00 %		100,00 %	100,00 %	100,00 %	66,67 %	**75,00 %**	**88,89 %**
												100,00 %	**100,00 %**
Argumenter	**Cohérence entre positionnement et argumentation**												
	(argumentation peu intelligible ou inexistante)	2	2	0	0	1	0	0	0	1	0	**5**	**1**
	non	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	**1**	**2**
	oui	0	0	3	1	0	0	2	1	2	3	**6**	**6**
	Ne propose pas d'argumentation (% sur total des interventions)	100,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %		0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	**41,67 %**	**11,11 %**
	Propose une argumentation non cohérente avec son positionnement (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %		0,00 %	66,67 %	0,00 %	0,00 %	**8,33 %**	**22,22 %**
	Propose une argumentation en cohérence avec son positionnement (% sur total interventions)	0,00 %	0,00 %	100,00 %	50,00 %	0,00 %		100,00 %	33,33 %	66,67 %	100,00 %	**50,00 %**	**66,67 %**
												100,00 %	**100,00 %**
	Nombre et nature des mouvements argumentatifs												
	développement	0	0	2	1	0	0	1	0	1	1	**4**	**2**
	réfutation	0	0	1	1	0	0	0	2	1	1	**2**	**4**
	nouvelle idée	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	**3**	**1**
	nuance	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	**1**	**3**
	concession	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**
	Nombre de mouvements argumentatifs	0	0	6	2	0	0	2	6	2	3	10	11
	Diversité de nature des mouvements argumentatifs (en nombre)	0	0	2	1	0	0	2	4	2	3	**3**	**5**
	Existence d'une justification											**0**	**0**
	non-justifié	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	**4**	**0**
	justifié	0	0	4	0	0	0	2	6	2	3	**6**	**11**

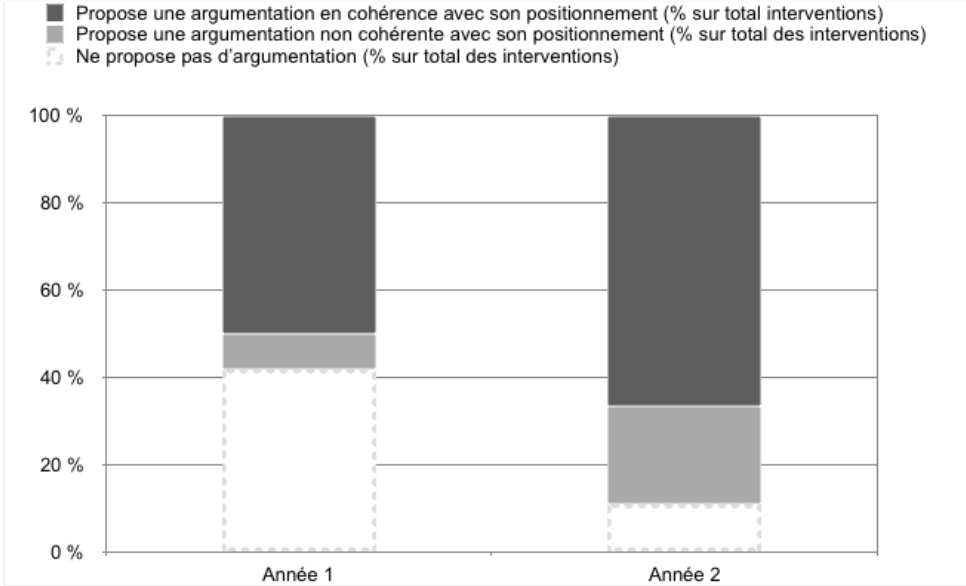
	Ne propose pas de justification (% sur total de moments argumentatifs)	/	/	33,33 %	100,00 %	/		0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**40,00 %**	**0,00 %**
	Propose une justification (% sur total de mvmnts argumentatifs)	/	/	66,67 %	0,00 %	/		100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	**60,00 %**	**100,00 %**
												100,00 %	**100,00 %**
	Utilisation de connecteurs logiques												
	(pas de connecteur)	0	0	3	0	0	0	1	1	2	2	**4**	**5**
	parce que	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**1**	**0**
	car	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	**1**	**1**
	donc	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	**0**	**2**
	mais	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	**0**	**3**
	pour	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	de plus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	afin de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés	0	0	4	0	0	0	2	6	2	3	**6**	**11**
	Utilise des connecteurs logiques (% sur total de mvmnts argumentatifs jutifiés)	/	/	25,00 %	/	/		50,00 %	83,33 %	0,00 %	33,33 %	**33,33 %**	**54,55 %**
	Diversité des connecteurs logiques (en nombre)	0	0	1	0	0	0	1	3	0	1	**2**	**3**
	Nature des références convoquées											**0**	**0**
	connaissances scientifiques / données empiriques	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	**1**	**3**
	connaissances communes	0	0	3	0	0	0	1	4	0	2	**4**	**6**
	expériences vécues	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	**1**	**1**
	valeurs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés	0	0	4	0	0	0	2	6	2	3	6	11
	Diversité de nature des références convoquées (en nombre)	0	0	2	0	0	0	2	3	1	2	**3**	**4**
	Pertinence de la justification											**0**	**0**
	peu pertinent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**

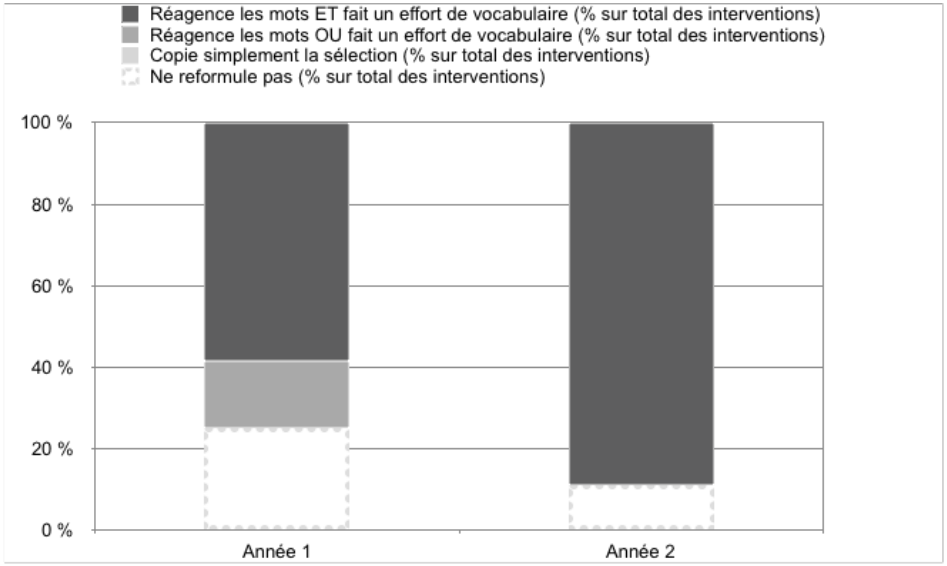
	moyennement pertinent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	plutôt pertinent	0	0	4	0	0	0	2	6	2	3	**6**	**11**
	Justifie ses arguments de manière moyennement voire peu pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)	/	/	0,00 %	/	/		0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**0,00 %**	**0,00 %**
	Justifie ses arguments de manière pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)	/	/	100,00 %	/	/		100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	**100,00 %**	**100,00 %**

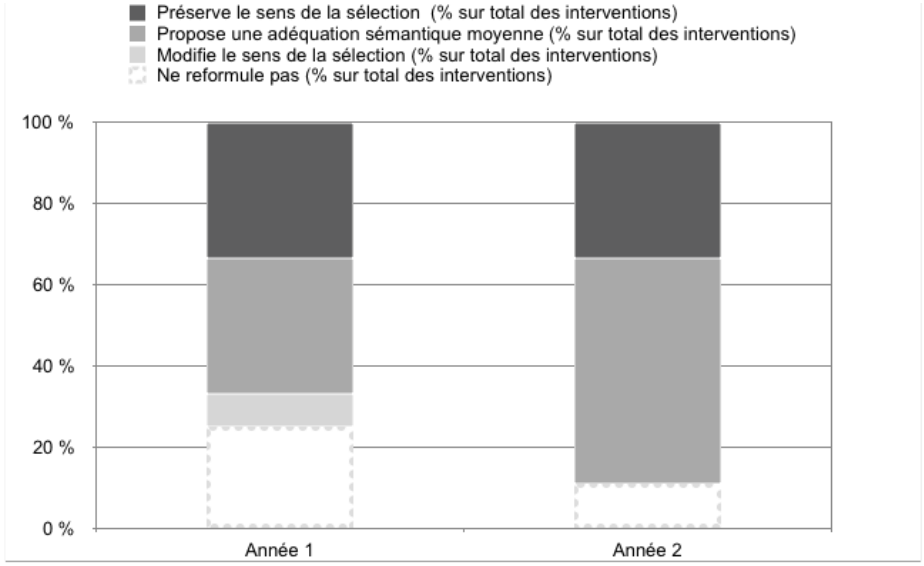

Adresse ses interventions à l'autre directement (% sur total interventions)
Adresse ses interventions au texte (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

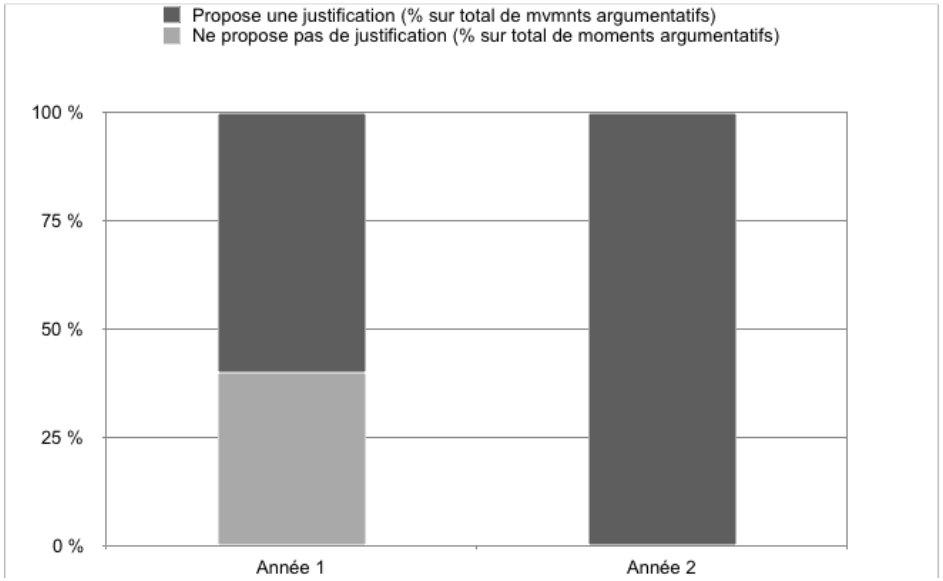

Se positionne en désaccord (% sur total interventions)
Se positionne en accord (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

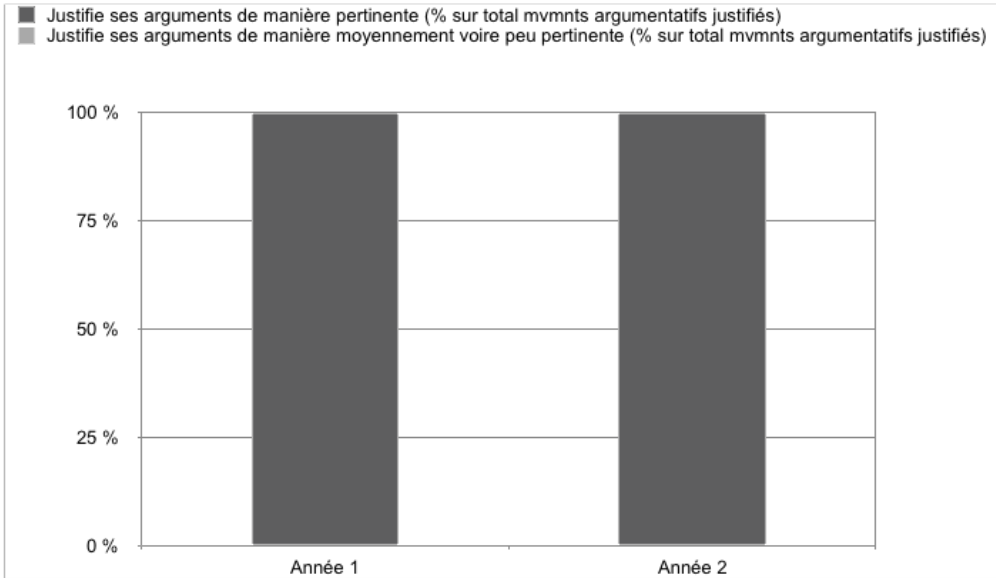

Se positionne vis-à-vis d'une thèse (% sur total interventions)
Se positionne vis-à-vis d'une question (% sur total d'interventions)
Se positionne vis-à-vis d'un état de fait (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

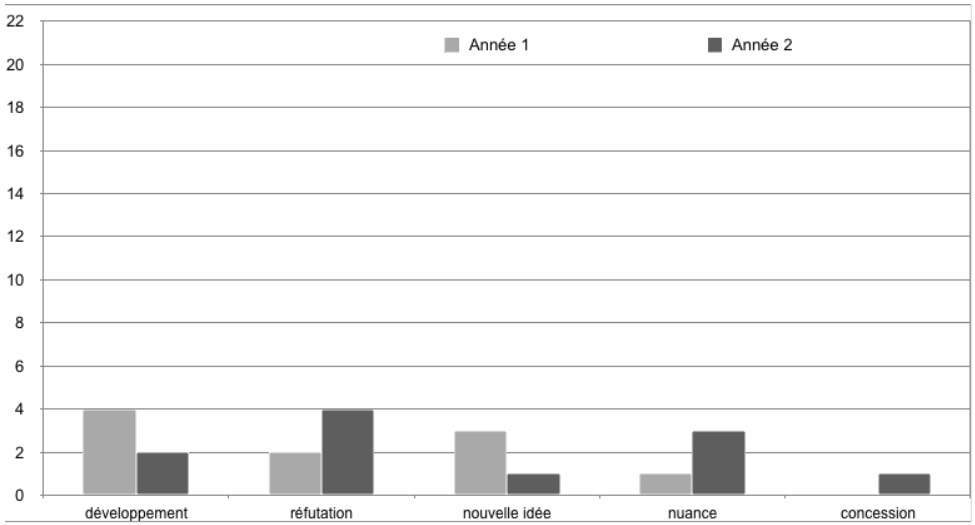

Propose une argumentation en cohérence avec son positionnement (% sur total interventions)
Propose une argumentation non cohérente avec son positionnement (% sur total des interventions)
Ne propose pas d'argumentation (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2

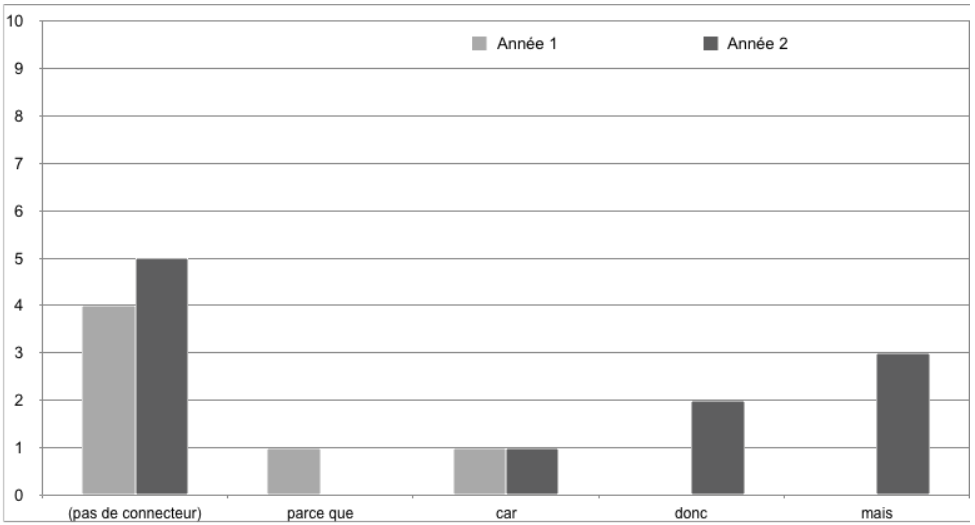

Réagence les mots ET fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)
Réagence les mots OU fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)
Copie simplement la sélection (% sur total des interventions)
Ne reformule pas (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2

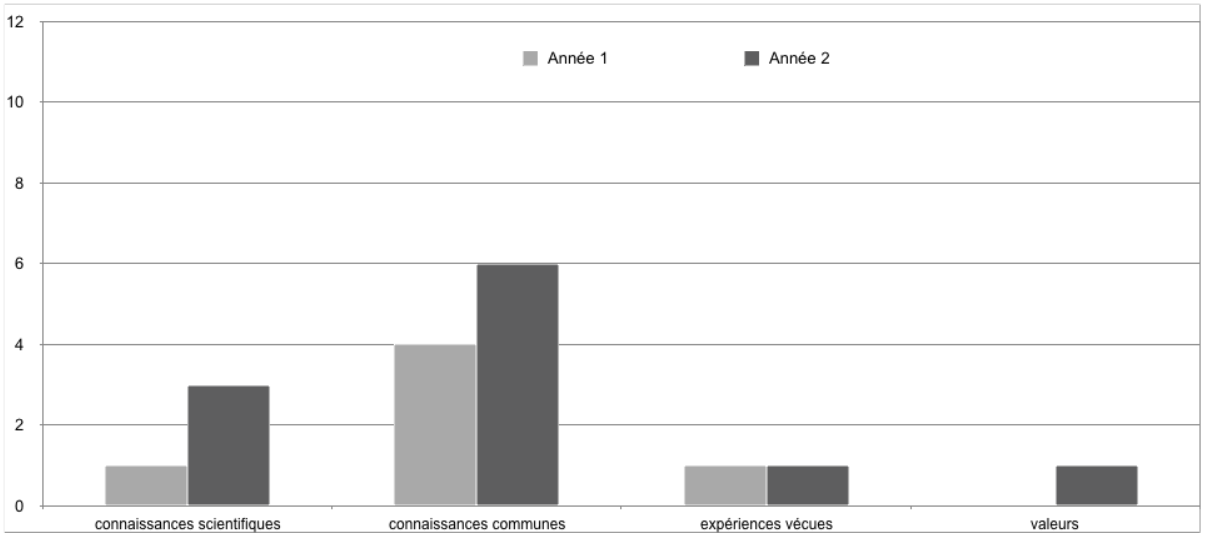

Préserve le sens de la sélection (% sur total des interventions)
Propose une adéquation sémantique moyenne (% sur total des interventions)
Modifie le sens de la sélection (% sur total des interventions)
Ne reformule pas (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2


Propose une justification (% sur total de mvmnts argumentatifs)
Ne propose pas de justification (% sur total de moments argumentatifs)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2


Justifie ses arguments de manière pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)
Justifie ses arguments de manière moyennement voire peu pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2


Année 1
Année 2
22
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
développement
réfutation
nouvelle idée
nuance
concession


Année 1
Année 2
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
(pas de connecteur)
parce que
car
donc
mais

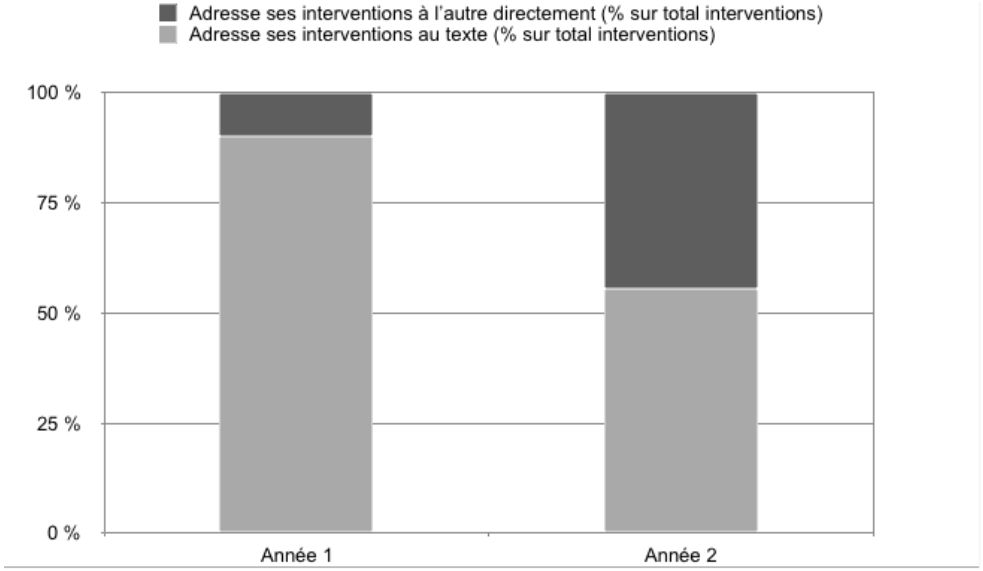

Année 1
Année 2
12
10
8
6
4
2
0
connaissances scientifiques
connaissances communes
expériences vécues
valeurs

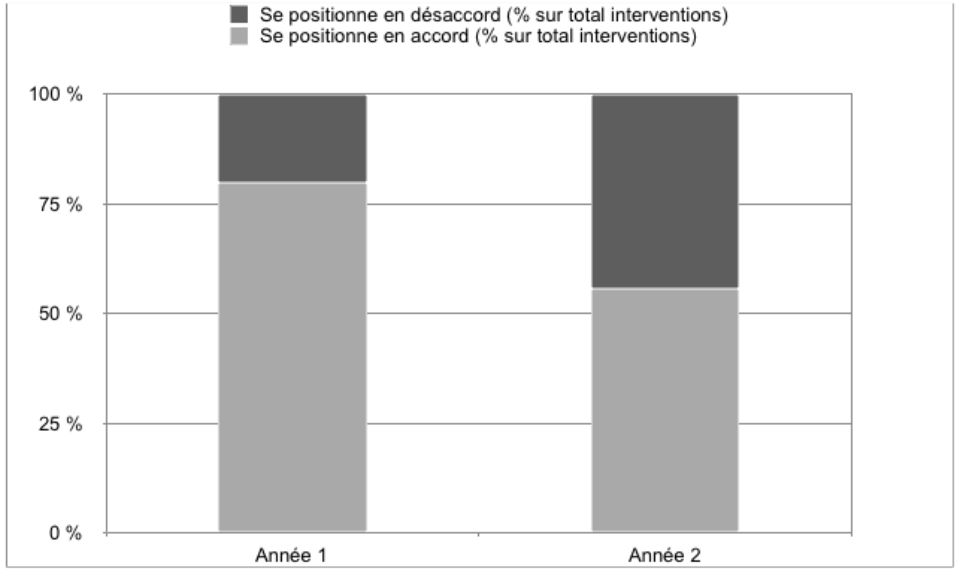
Analyse de l'évolution des productions argumentatives de Abel entre l'année 1 et l'année 2		Année 1			Année 2			Totaux	
		A1 débat 1	A1 débat 2	A1 débat 3	A2 débat 1	A2 débat 2	A2 débat 4	Année 1	Année 2
Production écrite	Nombre d'interventions qui contribuent au débat	3	2	5	3	2	4	10	9
	Nombre de bavardages	0	0	0	0	0	0	0	0
Tâche : Reformulation	Nombre de reformulations intelligibles par débat	3	2	4	1	2	2	9	5
	Nombre de reformulations peu intelligibles	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tâche non effectuée	0	0	1	2	0	2	1	4
Tâche : Argumentation	Nombre d'interventions argumentées intelligibles par débat	2	1	5	3	2	4	8	9
	Nombre d'argumentations peu intelligibles	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nombre de simples approbations/désapprobations	1	1	0	0	0	0	2	0
	Nombre d'explications	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tâche non effectuée	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nombre de mouvements argumentatifs par débat	2	1	8	4	2	4	11	10
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés par débat	2	1	4	2	2	4	7	8
	Nombre moyen d'interventions qui contribuent au débat	3	2	5	3	2	4	3,33	3,00
	Nombre moyen d'interventions argumentées	2	1	5	3	2	4	2,67	3,00
	Nombre moyen de mouvements argumentatifs par intervention argumentée	1,00	1,00	1,60	1,33	1,00	1,00	1,38	1,11
	Nombre moyen de mouvements argumentatifs justifiés par intervention argumentée	1,00	1,00	0,80	0,67	1,00	1,00	0,88	0,89
TÂCHES À EFFECTUER	CRITÈRES DE CODAGE	A1 débat 1	A1 débat 2	A1 débat 3	A2 débat 1	A2 débat 3	A2 débat 4	Année 1	Année 2
Sélectionner	Adresse de l'intervention							0	0
	au texte (considéré comme autrui)	2	2	5	1	1	3	9	5
	à l'autre via le txete (considéré comme outil)	0	0	0	0	0	0	0	0
	à l'autre directement	1	0	0	2	1	1	1	4
	Adresse ses interventions au texte (% sur total interventions)	66,67 %	100,00 %	100,00 %	33,33 %	50,00 %	75,00 %	90,00 %	55,56 %
	Adresse ses interventions à l'autre directement (% sur total interventions)	33,33 %	0,00 %	0,00 %	66,67 %	50,00 %	25,00 %	10,00 %	44,44 %

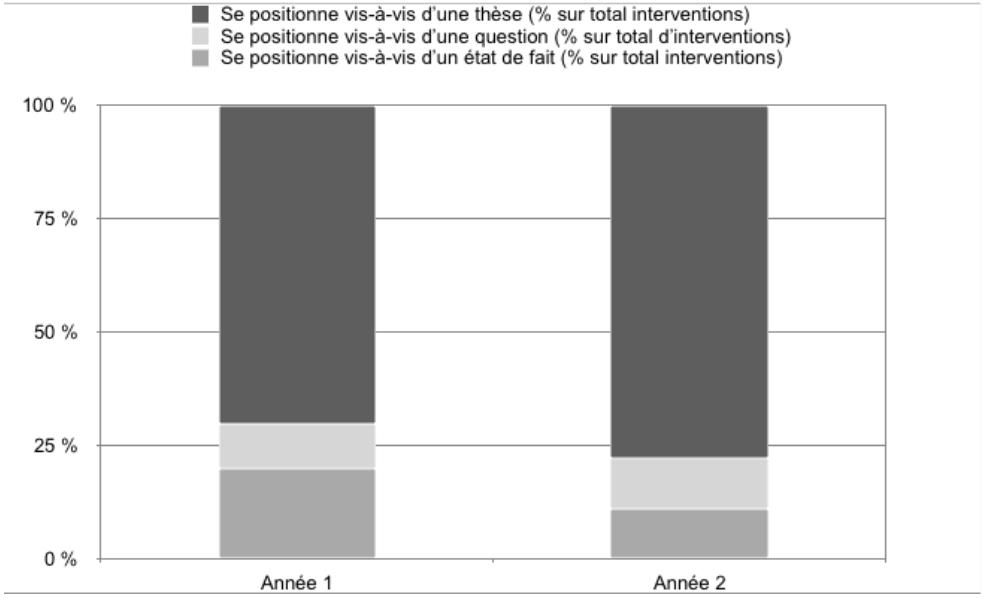
								100,00 %	**100,00 %**
Reformuler	**Degré de complexité de la reformulation**								
	(reformulation peu intelligible ou inexistante)	0	0	1	2	0	2	**1**	**4**
	simple copier-coller	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	effort de vocabulaire	2	1	0	0	0	1	**3**	**1**
	ré-agencement des mots	0	1	0	0	0	0	**1**	**0**
	ré-agencement des mots et effort de vocabulaire	1	0	4	1	2	1	**5**	**4**
	Ne reformule pas (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	20,00 %	66,67 %	0,00 %	50,00 %	**10,00 %**	**44,44 %**
	Copie simplement la sélection (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**0,00 %**	**0,00 %**
	Réagence les mots OU fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)	66,67 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	**40,00 %**	**11,11 %**
	Réagence les mots ET fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)	33,33 %	0,00 %	80,00 %	33,33 %	100,00 %	25,00 %	**50,00 %**	**44,44 %**
								100,00 %	**100,00 %**
	Adéquation sémantique de la reformulation								
	(reformulation peu intelligible ou inexistante)	0	0	1	2	0	2	**1**	**4**
	sens modifié	0	1	0	0	0	1	**1**	**1**
	adéquation moyenne	0	0	3	1	1	1	**3**	**3**
	sens préservé	3	1	1	0	1	0	**5**	**1**
	Ne reformule pas (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	20,00 %	66,67 %	0,00 %	50,00 %	**10,00 %**	**44,44 %**
	Modifie le sens de la sélection (% sur total des interventions)	0,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	**10,00 %**	**11,11 %**
	Propose une adéquation sémantique moyenne (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	60,00 %	33,33 %	50,00 %	25,00 %	**30,00 %**	**33,33 %**
	Préserve le sens de la sélection (% sur total des interventions)	100,00 %	50,00 %	20,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %	**50,00 %**	**11,11 %**
								100,00 %	**100,00 %**
Se positionner	**Expression de son positionnement**								
	d'accord	1	2	5	2	1	2	**8**	**5**
	pas d'accord	2	0	0	1	1	2	**2**	**4**
	pas compris	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Se positionne en accord (% sur total interventions)							80,00 %	55,56 %
	Se positionne en désaccord (% sur total interventions)							20,00 %	44,44 %

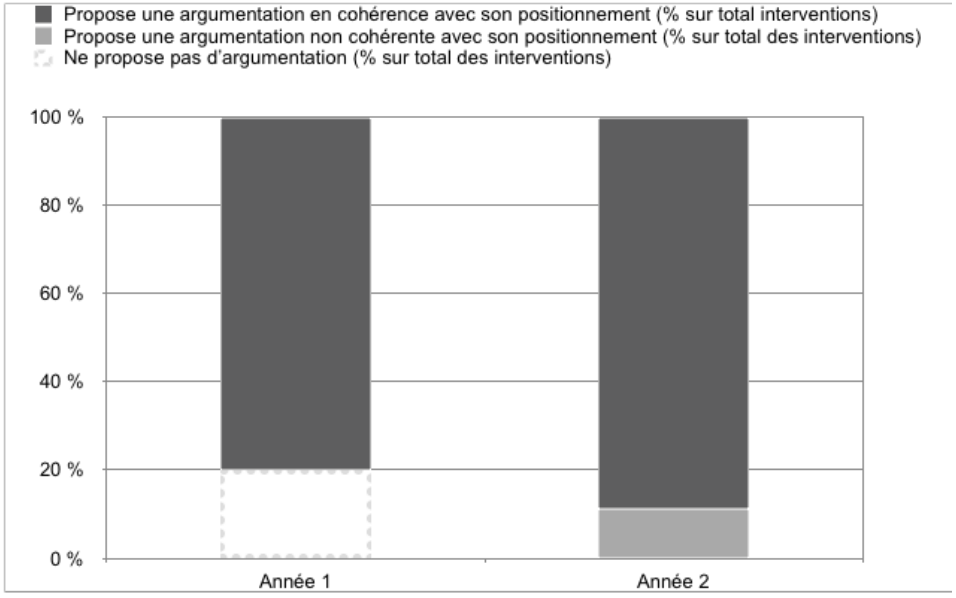
	avec un état de fait	2	0	0	0	0	1	**2**	**1**
	avec une question	1	0	0	0	1	0	**1**	**1**
	avec une thèse	0	2	5	3	1	3	**7**	**7**
	Se positionne vis-à-vis d'un état de fait (% sur total interventions)	66,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	**20,00 %**	**11,11 %**
	Se positionne vis-à-vis d'une question (% sur total d'interventions)	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %	**10,00 %**	**11,11 %**
	Se positionne vis-à-vis d'une thèse (% sur total interventions)	0,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	50,00 %	75,00 %	**70,00 %**	**77,78 %**
								100,00 %	**100,00 %**
Argumenter	**Cohérence entre positionnement et argumentation**								
	(argumentation peu intelligible ou inexistante)	1	1	0	0	0	0	**2**	**0**
	non	0	0	0	0	1	0	**0**	**1**
	oui	2	1	5	3	1	4	**8**	**8**
	Ne propose pas d'argumentation (% sur total des interventions)	33,33 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**20,00 %**	**0,00 %**
	Propose une argumentation non cohérente avec son positionnement (% sur total des interventions)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %	**0,00 %**	**11,11 %**
	Propose une argumentation en cohérence avec son positionnement (% sur total interventions)	66,67 %	50,00 %	100,00 %	100,00 %	50,00 %	100,00 %	**80,00 %**	**88,89 %**
								100,00 %	**100,00 %**
	Nombre et nature des mouvements argumentatifs								
	développement	2	0	6	2	0	2	**8**	**4**
	réfutation	0	0	0	1	2	0	**0**	**3**
	nouvelle idée	0	1	2	1	0	1	**3**	**2**
	nuance	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**
	concession	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Nombre de mouvements argumentatifs	2	1	8	4	2	4	11	10
	Diversité de nature des mouvements argumentatifs (en nombre)	1	1	2	3	1	3	**2**	**4**
	Existence d'une justification							**0**	**0**
	non-justifié	0	0	4	2	0	0	**4**	**2**
	justifié	2	1	4	2	2	4	**7**	**8**

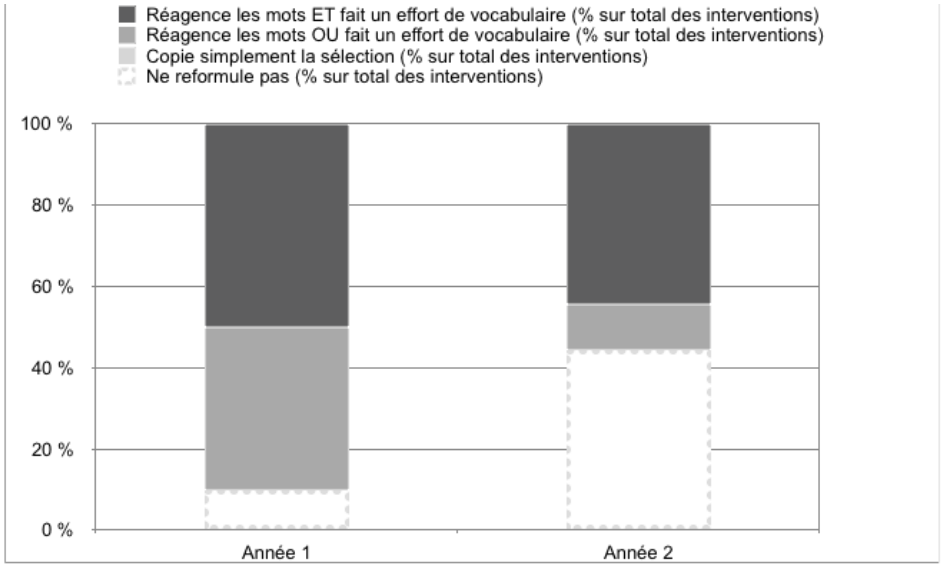
	Ne propose pas de justification (% sur total de moments argumentatifs)	0,00 %	0,00 %	50,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	**36,36 %**	**20,00 %**
	Propose une justification (% sur total de mvmnts argumentatifs)	100,00 %	100,00 %	50,00 %	50,00 %	100,00 %	100,00 %	**63,64 %**	**80,00 %**
								100,00 %	**100,00 %**
	Utilisation de connecteurs logiques								
	(pas de connecteur)	1	0	0	1	2	4	**1**	**7**
	parce que	1	0	2	1	0	0	**3**	**1**
	car	0	0	2	0	0	0	**2**	**0**
	pour	0	1	0	0	0	0	**1**	**0**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés	2	1	4	2	2	4	**7**	**8**
	Utilise des connecteurs logiques (% sur total de mvmnts argumentatifs jutifiés)	50,00 %	100,00 %	100,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	**85,71 %**	**12,50 %**
	Diversité des connecteurs logiques (en nombre)	1	1	2	1	0	0	**3**	**1**
	Nature des références convoquées							**0**	**0**
	connaissances scientifiques / données empiriques	0	0	1	0	1	0	**1**	**1**
	connaissances communes	0	1	3	2	1	3	**4**	**6**
	valeurs	2	0	0	0	0	1	**2**	**1**
	Nombre de mouvements argumentatifs justifiés	2	1	4	2	2	4	7	8
	Diversité de nature des références convoquées (en nombre)	1	1	2	2	2	2	**3**	**3**
	Pertinence de la justification							**0**	**0**
	peu pertinent	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	moyennement pertinent	0	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	plutôt pertinent	2	1	4	2	2	4	**7**	**8**
	Justifie ses arguments de manière moyennement voire peu pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	**0,00 %**	**0,00 %**
	Justifie ses arguments de manière pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	**100,00 %**	**100,00 %**

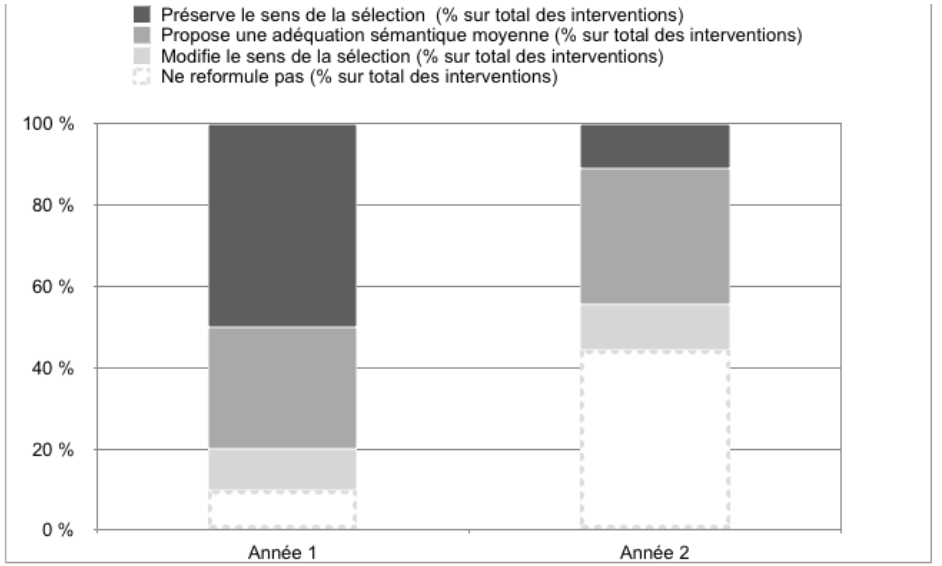

Adresse ses interventions à l'autre directement (% sur total interventions)
Adresse ses interventions au texte (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

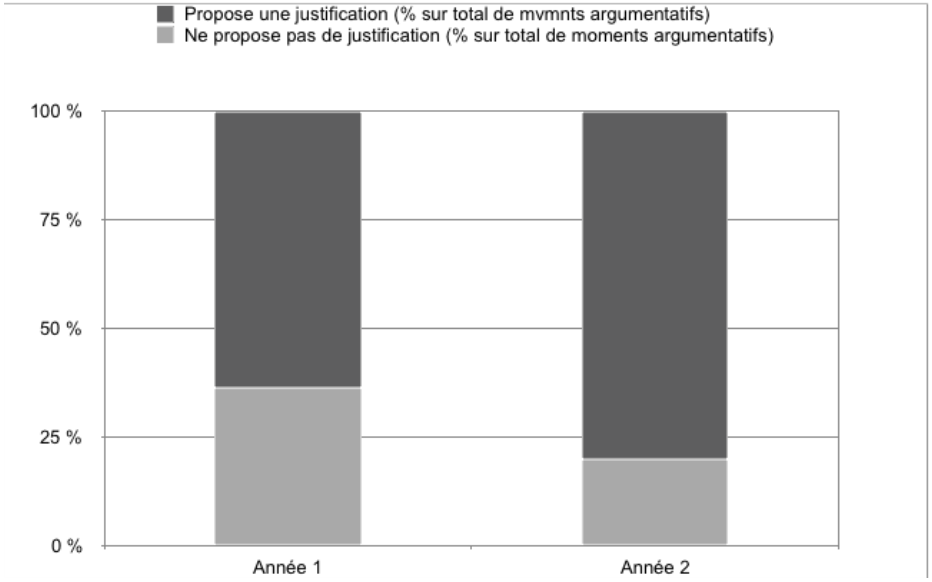

Se positionne en désaccord (% sur total interventions)
Se positionne en accord (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

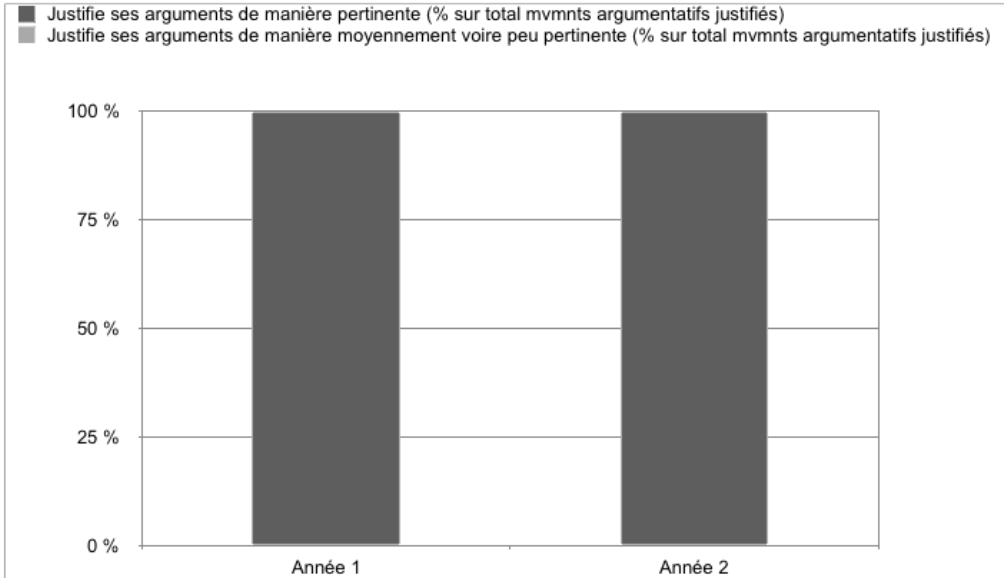

Se positionne vis-à-vis d'une thèse (% sur total interventions)
Se positionne vis-à-vis d'une question (% sur total d'interventions)
Se positionne vis-à-vis d'un état de fait (% sur total interventions)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2

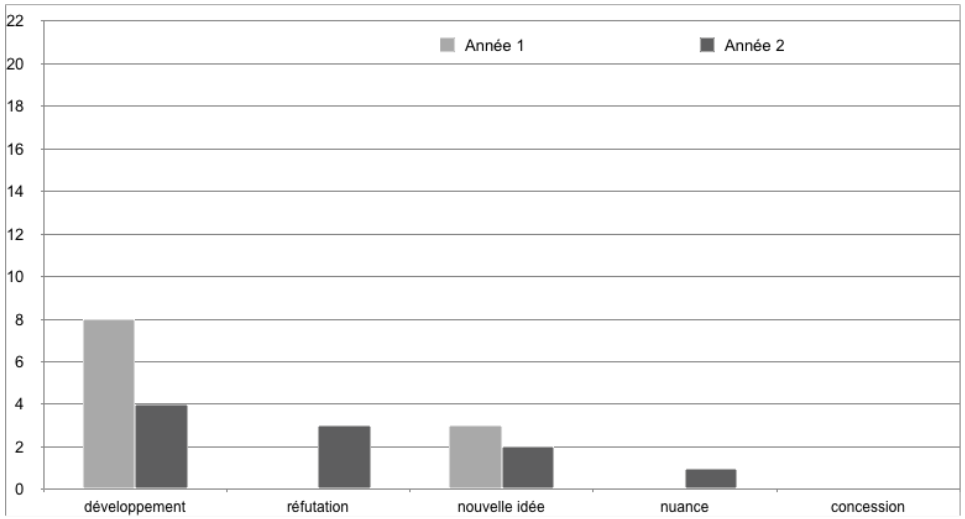

Propose une argumentation en cohérence avec son positionnement (% sur total interventions)
Propose une argumentation non cohérente avec son positionnement (% sur total des interventions)
Ne propose pas d'argumentation (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2

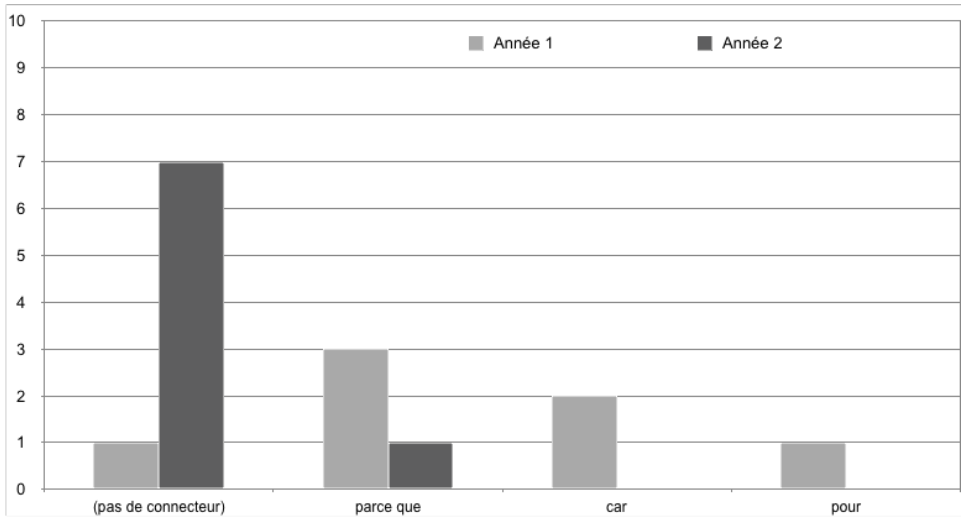

Réagence les mots ET fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)
Réagence les mots OU fait un effort de vocabulaire (% sur total des interventions)
Copie simplement la sélection (% sur total des interventions)
Ne reformule pas (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2

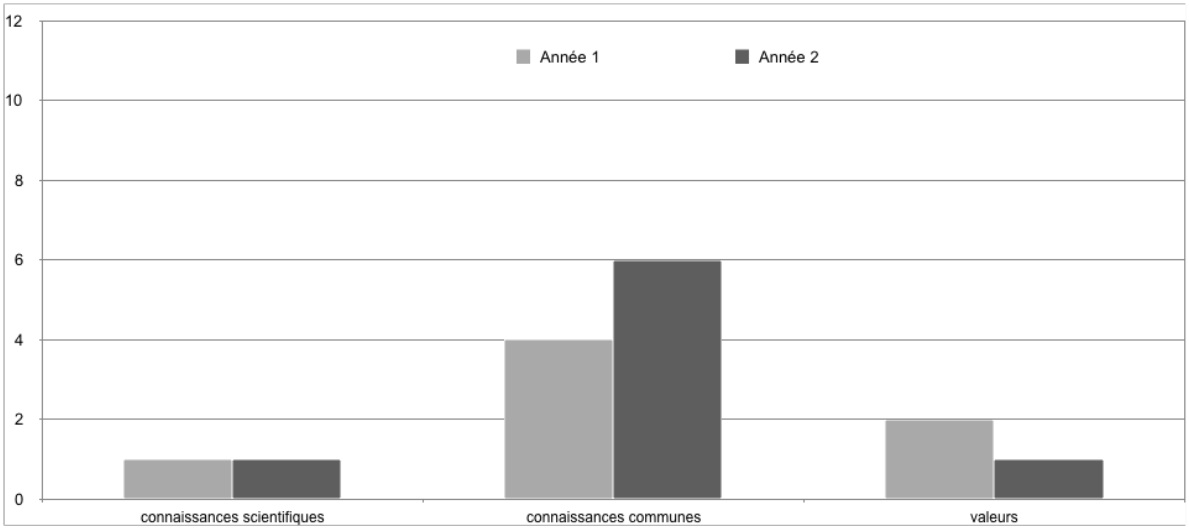

Préserve le sens de la sélection (% sur total des interventions)
Propose une adéquation sémantique moyenne (% sur total des interventions)
Modifie le sens de la sélection (% sur total des interventions)
Ne reformule pas (% sur total des interventions)
100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %
Année 1
Année 2


Propose une justification (% sur total de mvmnts argumentatifs)
Ne propose pas de justification (% sur total de moments argumentatifs)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2


Justifie ses arguments de manière pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)
Justifie ses arguments de manière moyennement voire peu pertinente (% sur total mvmnts argumentatifs justifiés)
100 %
75 %
50 %
25 %
0 %
Année 1
Année 2


Année 1
Année 2
22
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
développement
réfutation
nouvelle idée
nuance
concession


Année 1
Année 2
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
(pas de connecteur)
parce que
car
pour


Année 1
Année 2
12
10
8
6
4
2
0
connaissances scientifiques
connaissances communes
valeurs

Annexe 4 – Croisée des interactions et des argumentations de Théo

I - Interactions lors de l'élaboration argumentative – Théo – 1ère année..... 243

1. Débat 1 - L'école ou les armes » du 02-10-2018 – QSV – Théo et Eli 243
2. Débat 2 - « Le réchauffement climatique » du 11-10-2018 – QSS – Théo et Milan 245
3. Débat 3 – « Acteurs d'aujourd'hui et demain » du 29-11-2018 – QSS – Théo (seul) 247
4. Débat 4 – « Des arguments face au nucléaire » du 13-12-2018 – QSS – Théo (seul) 248
5. Débat 5 – « Les gilets jaunes » du 14-02-2019 – QSV – Théo (seul) 252
6. Débat 7 – « S'informer » du 21-05-2019 – QSV – Théo seul 256

II - Interactions lors de l'élaboration argumentative – Théo – 2ème année 258

1. Débat 1 - « Mangeurs d'insectes» du 21 novembre 2019 – QSS – Théo et Ben 258
2. Débat 4 - « Controverses du foot » du 12 mars 2020 – QSV – Théo et Ben 266

III - Transcription débat 1 de l'année 2 276

I - Interactions lors de l'élaboration argumentative – Théo – 1ère année

1. Débat 1 - L'école ou les armes » du 02-10-2018 – QSV – Théo et Eli

Concentration assez difficile, niveau sonore assez élevé, beaucoup de discussions totalement en dehors du débat. Mais de sérieux moments d'attention et de mise en travail. Pour la prochaine fois : Pedro en renfort auprès des jeunes, Capucine mène totalement pour ne pas avoir peur des interférences, Agathe est là pour remobiliser.

Débat 1 - Post 1 - 13min 50s

Théo et Éli 02/10/2018 à 10:44:08

C : "Le Yemen est un pays en guerre depuis 4 ans."

R : Au Yemen est un pays en guerre depuis 4 annees

A : Il fait chaud il souffre d etre en guerre est des bebe en faint est des gent son abrie.

>> "Il fait chaud, ils souffrent d'être en guerre et des bébés ont faim et des gens sont sans-abris".

Interactions. La reformulation est faîte à deux au départ, Pedro les encourage, je passe plusieurs fois également. En 13 mn, ils ont recommencé plus de 6 fois, la fenêtre d'argumentation se ferme, puis se ré-ouvre, de manière intentionnelle ou pas, cela dépend. Mais à chaque fois il faut recommencer. On ne voit pas de signe d'agacement ou d'agitation. C'est Eli qui domine la situation, il prend une place importante et surplombante, Théo est globalement en retrait. C'est Eli qui « argumente ».

Argumentation. Ils s'adressent au texte (considéré comme autrui). La reformulation est un simple copier-coller donc le sens est préservé de fait. Ils se positionnent comme pas d'accord avec un état de fait, en l'occurrence la guerre. Par conséquent, ils expliquent pourquoi ils ne sont pas d'accord avec la guerre mais n'argumentent pas. En effet, lorsque les jeunes s'expriment vis-à-vis d'un état de fait, il y a lors deux possibilités dans le codage : soit les jeunes ne sont pas d'accord avec le fait énoncé dans la phrase sélectionnée mais se positionnent en fait vis-à-vis d'une thèse qui apparaît en filigrane dans la reformulation ou dans leur propre argumentation, il y a alors argumentation ; soit les élèves se positionnent vis-à-vis de l'état de fait dans la case argumentation sans se déplacer vers une dimension argumentée, nous codons alors l'intervention comme une explication, ils expliquent pourquoi ils ne sont pas d'accord avec la guerre, la pollution, etc…

Débat 1 - Post 2 - 12min 12s

Eliott et Milan 02/10/2018 à 10:40:16 1 réponse

C : "de nombreux enfants risquent leurs vies pour aller à l'école. "

R : ses dengereux pour aller à l'école aux yemen

A : on et daccord que ses dengereux

> **Théo et Éli** 02/10/2018 à 10:56:22
>
> *C : "on et daccord que ses dengereux"*
>
> R : On pense que ses dangeureux
>
> A : Nous aussie on trouvue ses dangereux et que des bebes souffre de fain. Et des diadiste pete des maison et personnes san abrie.

Interactions. Remobilisés par Capucine, ils se lancent. Théo commence, Eli reprend la main, Agathe vient les aider. C'est Eli qui a formulé les phrases, Théo est en retrait. Théo s'énerve un peu tout de même à 21:40mn sur la vidéo car Eli est encore sorti de la fenêtre d'argumentation, exprès ou non ?

Argumentation. Ils s'adressent à l'autre directement, en l'occurrence à Milan et Eliott. La reformulation montre un effort de vocabulaire et préserve le sens de la phrase sélectionnée. Ils se positionnent comme n'ayant pas compris la thèse sélectionnée (artefact : exploration des fonctionnalités) comprise comme : il est dangereux de se rendre à l'école pour les enfants du Yémen en temps de guerre. Nous avons codé le positionnement comme incohérent avec l'argumentation, ils auraient dû cocher « plutôt d'accord ». Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances communes, sans connecteur logique : « nous aussi on trouve que c'est dangereux et que [on pourrait dire car] des bébés souffrent de faim, et des djihadistes pète des maisons et des personnes sont sans abris ». La justification nous semble plutôt pertinente.

Méthodologie. C'est ici que nous nous sommes demandé s'il fallait créer une catégorie jugement de valeur qui est devenu un critère dans la catégorie : nature des références convoquées.

Théo est très en retrait parce que c'est le début de l'année ? Parce que Théo, au regard de ce que Agathe m'a dit est dans une période très inhibée au niveau de la pensée et il ne peut donc se mobiliser davantage, il est là physiquement c'est déjà beaucoup, il ne peut être là psychiquement ? Son binôme joue-t-il un rôle important dans cette inhibition ?

2. Débat 2 - « Le réchauffement climatique » du 11-10-2018 – QSS – Théo et Milan

Nous ne sommes que deux à être debout, Pedro et moi, se déplaçant lentement comme pour ne pas impacter le « tissu » classe. Cela permet d'avoir un regard particulier, d'anticiper les petits instants qui pourraient ouvrir des brèches de sortie temporaire ou définitive de l'activité. Cela permet d'éviter l'urgence, l'immédiateté, nos corps et nos échanges avec les jeunes semblent rythmer le travail de réflexion. Milan prend le clavier directement, c'est son espace. Il sélectionne une phrase puis interpelle Théo, qui est d'ores et déjà en position de retrait, Milan claque des doigts devant le visage de Théo et lui dit « hé ! », ce qui semble signifier travaille avec moi. Ils échangent avec Pedro puis à 00:02:47 Théo prend le clavier et se met à écrire.

Débat 2 - Post 1 - 4min 32s

Théo et Milan 11/10/2018 à 10:49:53

C : « Ce qui pollue c'est le charbon, le gaz et le pétrole.»

R : le gaz é le pétrole sa pouri la planete

A : on et pas d'accors pars que acose de la polution le rechoment climatic et de plus ans plus prensans

>> "On n'est pas d'accord avec la pollution parce qu'à cause de la pollution le réchauffement climatique est de plus en plus pressant (ou présent ?)".

Interactions. Au vu des images, il semblerait que Milan ait écrit la reformulation et que Théo ait écrit l'argumentation. Ils ont posé des questions à Pedro et semblent avoir écouté. On ne distingue que très peu leurs échanges, qui sont peu nombreux, et laissent penser qu'il n'y a eu que peu de concertation. Cependant ils semblent complices et aucun problème de comportement n'est à relever.

Argumentation. Ils s'adressent au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire et préserve le sens de la sélection. Il se positionnent comme n'étant pas d'accord avec un état de fait, en l'occurrence la pollution. Cependant, ils proposent la thèse suivante : à cause de la pollution, le réchauffement climatique est de plus en plus pressant. Nous avons donc codé le positionnement comme cohérent (cohérence entre positionnement et argumentation malgré l'incohérence entre positionnement et sélection). Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances scientifiques, utilisant le connecteur parce que : « on n'est pas d'accord avec la pollution parce qu'à cause de la pollution le réchauffement climatique se fait de plus en plus pressant ». La justification nous semble plutôt pertinente.

Débat 2 - Post 2 - 7min 50s

Théo et Milan 11/10/2018 à 10:57:47 1 réponse

C : « La reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. »

R : les foret se bat de plus ans plus contre le rechoment

A : ON DACCOR DE RE PLENTé DES ARBRE

> **Eliott 11/10/2018 à 11:10:04**
>
> *C : "ON DACCOR DE RE PLENTé DES ARBRE "*
>
> R : .
>
> A : refair des arbre planter des grenes

Interactions. Je suis auprès d'eux, nos conversations ne sont pas très audibles mais je les aide à reformuler. Milan décide tout seul de ce qu'il écrit en guise de reformulation. Théo regarde ailleurs. Milan termine sa reformulation. Je leur demande alors, pour argumenter, s'ils sont d'accord ou pas et pourquoi ? Théo reprend l'ordinateur en main (ils se sont peut-être mis d'accord en amont, l'un reformule, l'autre argumente…). Sont-ils d'accord ou pas d'accord ? Milan dit « on est d'accord que les forêts se battent » contre le réchauffement climatique, ce qui veut dire qu'il est d'accord avec sa propre réformulation ? Théo répond « ah, oui, oui »… Finalement, c'est Théo qui prend les devants, formule une phrase à l'oral, je lui dis oui, il se met à écrire, Milan part aux toilettes. Lorsque Milan revient, Théo envoie le post.

Argumentation. Ils s'adressent au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation moyenne avec le sens de la phrase sélectionnée. Ils se positionnent comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle : la reforestation est une solution contre le réchauffement climatique. Cependant, leur intervention n'est pas une argumentation : en effet, nous l'avons codée comme simple acquiescement. Par conséquent, il n'y a pas de mouvements argumentatifs. Ce post entraînera tout de même une réponse de Eliott.

Lors du débat 2, il n'y aura pas d'autres interventions bien qu'à plusieurs reprises ils sélectionnent une partie du texte, parfois même semblent commencer à écrire quelque chose, mais finissent pas refermer la fenêtre, exprès ou non ? Il ne semble plus possible de se concentrer. Ils sont calmes tous les deux mais absorbés par ce qu'il se passe dans la classe davantage que par ce qu'il se passe sur la plateforme, ils regardent tout de même ce qu'ont posté les copains.

3. Débat 3 – « Acteurs d'aujourd'hui et demain » du 29-11-2018 – QSS – Théo (seul)

Séance électrique, débat fait d'allers et retours physiques, d'entrées et de sorties de certains jeunes, de l'éducateur, tout bouge tout le temps, c'est instable, c'est sur le fil. Théo écrira 1 post après avoir passé une demie heure seul dans la pièce d'à côté pour « se calmer ». Début de séance complexe, Eli est raccompagné à l'ITEP au bout de quelques minutes après avoir fait monter un peu la tension dans la classe. À la première remarque de ma part sur le fait de prendre soin du matériel, Milan s'énerve et restera énervé jusqu'au bout de la séance. Théo s'exclut en disant « et bah vas-y travaille tout seul alors ! ». Il revient tout de même mais Milan lui dit de tout faire tout seul du coup. Théo se lance. Milan se re-mobilise un peu. Agathe est avec eux pour les aider. Milan dit « mais ça veut rien dire ! », Agathe reprend et lui explique ce que Théo veut dire. À 00:06:40 la manière d'écrire de Théo énerve Milan. A 00:07:00 sans faire exprès Théo clique à côté de la fenêtre et celle-ci disparaît. Ils s'agitent un peu, Agathe leur demande de faire attention, ils travaillent sur mon ordinateur perso, la tension monte un peu, Théo finit par s'extraire, il se lève et il part. A 00:27:38, Théo revient, Milan part quelques secondes plus tard et Théo reprend la main sur l'ordi pour aller faire des recherches sur internet sur la pollution numérique.

Débat 3 - Post 1- 8min 26s

Théo et Milan (Théo seul) 29/11/2018 à 11:25:24

C : "Cela nous semble être objet à débat car les outils numériques polluent également "

R : ca nous senble plus bizar

A : le numerique pollue plus que le papier parceque le numérique et plus di ficile a reciclé que papier

Interactions. J'essaye de l'aider pour reformuler mais cela semble très compliqué à s'approprier. La fenêtre disparaît, il recommence. Je laisse Théo écrire sans contraindre, je ne veux pas le frustrer ou ajouter de contraintes. J'accompagne Théo à se rappeler pourquoi il a choisi cette partie du texte, nous retournons sur internet relire les informations qu'il avait trouvé sur la pollution générée par le numérique d'une part et par le papier d'autre part.

Malgré une longue tentative de reformulation Théo a fini par écrire « ça nous semble bizarre ». Son argument n'est pas très élaboré mais la démarche l'est car il y a eu dix minutes de recherche sur internet pour savoir si le numérique pollue plus que le papier ou pas, de nombreuses tentatives de remobilisation de ma part afin de construire des phrases ensemble, bien que le résultat ne soit pas très complet, Théo est allé jusqu'au bout et en a déduit que le numérique était plus polluant que le papier (basé sur un seul article).

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un effort de vocabulaire mais le sens de la phrase sélectionnée est modifié. Il se positionne comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle les outils numériques polluent également, tout

comme le papier. Cela ne nous semble pas cohérent avec l'argumentation qui s'en suit. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances scientifiques, en utilisant le connecteur logique parce que : « le numérique pollue plus que le papier parce que le numérique est plus difficile à recycler que le papier ». La justification nous semble plutôt pertinente.

Méthodologie. Au départ, on ne savait pas comment coder, et puis en discutant et après avoir re-visionné la vidéo de la séance on s'est rendu compte qu'il était allé chercher des informations sur internet afin d'écrire son argument et qu'il avançait l'idée que notre consommation des outils numériques génère également des déchets, pollue.

4. Débat 4 – « Des arguments face au nucléaire » du 13-12-2018 – QSS – Théo (seul)

Les jeunes semblent très fatiguées, ils baillent, tiennent leurs têtes dans leurs mains. On est mi-décembre, il reste une grosse semaine avant Noël… Abel sélectionne tout et n'importe quoi, Agathe est avec eux et tente de re-mobiliser Abel à plusieurs reprises, Théo est tantôt en retrait, tantôt concentré, il sélectionne une partie du texte et la lit à voix haute, il essaye de se mobiliser malgré les comportements de son binôme je pense. Peut-être aussi de récupérer un peu d'attention, car Agathe est obligée de ne s'adresser qu'à Abel. Celui-ci finit par s'extraire au bout de 4mn, il va s'asseoir à sa place et ne reviendra pas de tout le débat.

Débat 4 - Post 1 - 6min 25s

Théo (Abel s'est extrait) 13/12/2018 à 10:43:19 *1 réponse*

C : "Moins polluantes, les énergies renouvelables utilisent l'eau, le vent, le soleil et la biomasse (matière organique) mais elles ne représentent qu'environ 15% de notre consommation d'énergie pour l'instant…"

R : ces mien polluantes l' eau le vent le soleil

A : le charbon polluantes beaucoup plus que le vent l'eau le soleil

> **Eliott** 13/12/2018 à 11:08:04
>
> *C : "le charbon polluantes beaucoup plus que le vent l'eau le soleil"*
>
> R : IL a raison mieux vaut arrêter le charbon et le nucléaire et passer a l'énergie solaire.
>
> A : IL faut passer a l' énergie solaire.

Interactions. Théo regarde Abel partir. Il semble sucer son pouce un instant. Agathe part voir Abel et Théo prend l'ordi pour le replacer devant lui, centré, et se mettre au travail, seul. Il conserve la partie du texte qu'il avait sélectionné quelques minutes plus tôt : "Moins polluantes, les énergies renouvelables utilisent l'eau, le vent, le soleil et la biomasse (matière organique) mais elles ne représentent qu'environ 15% de notre consommation d'énergie pour l'instant… ». Je viens auprès de Théo et reste à côté quelques minutes, je hoche de la tête pour accompagner ce qu'il fait. Lorsqu'il arrive à la case argumentation je lui demande pourquoi est-il d'accord ? Il répond que les énergies renouvelables polluent moins et me demande s'il écrit ça, je lui réponds qu'il peut écrire ça, oui. Agathe revient et je vais faire autre chose. Théo prend le temps, se relit et se corrige à l'aide du correcteur orthographique. Agathe lui propose de l'aider, il l'accepte. A 00:09:30 Théo m'interpelle car la plateforme bug, il ne peut envoyer son post, je viens copier-coller ce qu'il a écrit et rafraîchir la page afin de pouvoir poster son intervention.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais l'adéquation sémantique est moyenne. Il se positionne comme d'accord avec la thèse suivante : les énergies renouvelables sont moins polluantes (mais ne représentent que 15% de notre consommation d'énergie pour l'instant). Il s'est concentré sur la première partie de la phrase. Son positionnement est cohérent avec son argumentation. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances scientifiques, sans utiliser de connecteur logique : « (nous sommes d'accord que les énergies renouvelables polluent moins, autrement dit) le charbon pollue beaucoup plus que le vent l'eau et le soleil ». La justification nous semble plutôt pertinente. Ce post entraînera une réponse de Eliott.

Débat 4 - Post 2 - 11min

Théo 13/12/2018 à 10:54:20

C : "D'un côté, le nucléaire est moins nocif pour la planète sur le court terme car il rejette moins de gaz à effet de serre que le pétrole, le gaz naturel ou encore le charbon."

R : le charbon et le pétrole sa pollue

A : je ne suis pas d'accord parce que le pétrole envahit la mer.Théo

Interactions. Accompagné d'Agathe, elle l'aide à reformuler, à trouver les mots, elle acquiesce. A 00:15:45 la fenêtre disparaît, il a cliqué à côté, il m'appelle pour l'aider. Nous sommes obligés de recommencer, je l'aide à retrouver la phrase sélectionnée et ce qu'il avait écrit. Je reste avec lui jusqu'au bout. A 00:20:25 la fenêtre disparaît une nouvelle fois… je réécris pour lui et poste l'intervention.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais le sens de la phrase sélectionné est modifié. Il se positionne comme n'étant pas d'accord avec un état de fait, en l'occurence l'utilisation du nucléaire qui pollue. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances scientifiques, en utilisant le connecteur logique

parce que : « je ne suis pas d'accord parce que le pétrole envahit la mer ». La justification nous semble plutôt pertinente.

Méthodologie. Nous avons ici décidé de coder ainsi : adéquation moyenne si l'idée principale est préservée mais qu'il y a des éléments en plus ou en moins. Pour coder données scientifiques : considérées comme connaissances scientifiques sans forcément que le degré de précision soit très élevé, ce n'est pas une expérience de tous les jours, ce n'est pas un discours ambiant

Débat 4 - Post 3 - 7min 10s

Théo 13/12/2018 à 11:01:27

C : " D'un autre côté, le nucléaire produit énormément de déchets radioactifs très dangereux pour la santé dont on ne sait pas quoi faire"

R : le nuclere produ plus de dechet dangereux

A : on poure recicle

Interactions. Je l'accompagne sans faire à sa place. Au moment où je pars, il interpelle directement Agathe… je reviens. Je pense que Théo a besoin d'être rassuré.

Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne avec la phrase sélectionnée. Il se positionne comme n'étant pas d'accord avec un état de fait. Ici aussi (comme pour le poste précédent) la sélection est une thèse mais Théo n'est pas pas d'accord avec cette thèse, il n'est pas d'accord avec le fait qu'on se retrouve avec des déchets et qu'on ne sache pas quoi en faire, ça l'embête, il voudrait que les choses aillent mieux, il propose donc une solution. Bien que cela ressemble à une proposition, celle-ci fait avancer la discussion sur le thème traité donc nous la considérons comme une argumentation. Nous considérons par conséquent qu'il est cohérent dans son positionnement. Un mouvement argumentatif est identifié : une nouvelle idée non justifiée.

Théo s'est attaché à sélectionner d'abord la phrase commençant par "D'un côté..." dans l'intervention précédente puis celle commençant par "D'un autre côté" dans cette intervention, qui amènent respectivement donc des arguments contradictoires concernant le nucléaire. Théo se positionne comme n'étant pas d'accord ni avec l'un ni avec l'autre...

Débat 4 - Post 4 - 7min 10s

Eliott 13/12/2018 à 10:47:57 1 réponse

C : "le nucléaire est moins nocif pour la planète"

R : Ils ont raison c' est dangereux pour nous tous le nucléaire.

A : ça serait mieux de utiliser des énergies moins polluantes (naturelle).

> **Théo** 13/12/2018 à 11:13:27
>
> *C : "ça serait mieux de utiliser des énergies moins polluantes (naturelle). "*
>
> R : il faux dre reagir sur energi
>
> A : ta pas resont parce que macron a de sidé sa Théo jul

Interactions. Pour son dernier post du débat 4, Théo choisit de répondre à l'intervention de Eliott qui dit que ce serait mieux d'utiliser des énergies moins polluantes. Je réponds lorsqu'il demande de l'aide sinon je laisse faire , je reste à côté.

Argumentation. Il s'adresse à l'autre directement (cela n'arrive que deux fois au cours de la première année, la première fois, lors du débat 1 de l'année 1, c'était probablement Eli qui avait choisi de répondre à Eliott et non Théo qui avait pris l'initiative). La reformulation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne avec la phrase sélectionnée. Il se positionne comme n'étant pas d'accord avec la thèse de Eliott selon laquelle : « ce serait mieux d'utiliser des énergies moins polluantes ». Je pense qu'il va se perdre au fur et à mesure en cette fin de séance, il aurait peut-être eu besoin de plus d'étayage de ma part. La reformulation « il faudrait réagir sur les énergies » nous laisse penser qu'il est d'accord avec la thèse, puis l'argumentation s'appuie sur un argument d'autorité (peut-être un peu ironique) pour finalement se positionner comme bel et bien en opposition avec l'intervention de Eliott. Son positionnement est par conséquent cohérent. Un mouvement argumentatif est identifié : une réfutation (première fois) justifiée par un argument d'autorité (c'est Macron qui en a décidé ainsi), en utilisant le connecteur logique parce que. La justification nous semble alors peu pertinente car l'autorité n'apporte rien d'objectif, de complexe ni de réfutable donc annihile l'objectif même du débat.

Méthodologie. C'est suite à cette intervention que nous avons créé la catégorie pertinence de la justification ainsi que le critère argument d'autorité.

5. Débat 5 – « Les gilets jaunes » du 14-02-2019 – QSV – Théo (seul)

Arrivée de Théo à 00:22:00 et Agathe l'installe auprès d'Eliott avec qui je travaillais à ce moment-là, je lui laisse ma place et reste auprès d'eux. Je leur dis qu'avec le temps qu'il nous reste je suis sure qu'ils peuvent produire un super travail tous les deux, ensemble. Milan et Ben à côté sont très bruyants, il est difficile de distinguer ce qu'il se passe dans la salle. Célia (éducatrice) s'installe avec eux. Agathe est auprès de Léo qui a beaucoup de mal à se mobiliser. Théo et Eliott ont sélectionné toute la conversation (je ne sais pas comment ils ont d'ailleurs), ils vérifient que je ne suis pas en train d'arriver vers eux, avec un air de bêtise, Théo prend le clavier, Eliott sourit, ils postent : R : Nike Ben A : Nike Probablement pour s'intégrer rapidement dans l'ambiance…
Eliott se lève alors de sa chaise et reste de bout, derrière Théo, un peu en mouvement, je pense qu'il ne veut pas qu'on pense que c'est lui… jusque-là c'est le seul qui n'avait pas écrit d'insultes ou de bavardages, car c'est le seul qui était avec un adulte tout le long de la séance.
Pendant qu'Eliott s'échappe, Théo écrit un autre post « bavardages » :
C : " Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."
R : les crs sont des tapete
A : enti crs

Débat 5 - Post 1 - 5min 10s

Eliott et Théo (Théo seul) 14/02/2019 à 11:02:33

C : "Quelles sont les revendications du mouvement des gilets jaunes"

R : le peuple françe et en colerre

A : le gouvernement faux quil bouje la demissiont de macron

A 00:25:30 Eliott se laisse couler sous la table et s'échappe de la pièce, presque invisible. Théo se met à écrire. Eliott réapparaît quelques secondes plus tard et vient se réinstaller avec Théo, de la même manière que pour en partir. Milan est sur le départ et vient les distraire puis jouer avec chacune des caméras ce qui me distrait. Il laissera une boîte de mouchoirs devant l'une des caméras sans que je ne m'en rende compte, qui y restera jusqu'à la fin de la séance… La sonnerie retentit, Eliott se lève et enlève la boîte de mouchoirs quelques secondes pour faire un doigt d'honneur à la caméra puis la remet.

Interactions. Théo regarde ce qu'il se passe. Je viens auprès de lui, il a sélectionné une phrase et est en train de reformuler. Ben m'appelle pour venir l'aider, je laisse Théo seul. Il regarde un peu en l'air puis se remet à écrire et poste son intervention. Il a tout fait tout seul.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La réformation montre un réagencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne : "les revendications des gilets jaunes" devient "le peuple français est en colère ». Il se positionne comme étant d'accord avec une question : « quelles sont les revendications du mouvement des

gilets jaunes ? », je pense que Théo est d'accord avec les revendications des gilets jaunes ou en tous cas avec la colère du peuple. Le positionnement nous semble cohérent. La reformulation sert de réponse à la question. Un mouvement argumentatif est identifié : une nouvelle idée non justifiée (c'est la deuxième fois que Théo propose une nouvelle idée au cours de l'année, et il y aura 3 nouvelles idées sur 4 posts au cours de ce même débat. Pour l'instant il n'arrive pas à les justifier mais cela arrivera pour le dernier post de ce débat) : « (je suis d'accord avec les revendications des gilets jaunes) le gouvernement, faut qu'il bouge la démission de Macron »

Ici Théo semble être d'accord avec l'existence même du mouvement des gilets jaunes plus qu'avec leurs revendications en tant que telles, cela ne dévoilerait-il pas le même mécanisme que lorsque les jeunes sont en désaccord avec un état de fait ? Ils s'expriment alors davantage sur une « réalité » que sur les idées qui sous-tendent cette réalité.

Les nouvelles idées formulées par Théo peuvent être considérées, il me semble, à la fois comme la démonstration d'une forte mobilisation cognitive qui traduit une certaine sécurité affective et donc une disponibilité psychique, mais aussi peut être un manque de structuration ou en tous cas de lien, au lieu de développer ou réfuter l'idée principale de la thèse, Théo s'exporte ailleurs, propose autre chose, moins directement lié. C'est peut-être lié au texte ou du moins au sujet, explosif, peu contenant, dé-lié, et/ou à l'ambiance de classe qui elle-même est peu contenante, peu sécurisante.

Théo lit les interventions des autres puis sélectionne. Il se met à écrire directement. Il me regarde en coin, je suis juste à côté avec Ben, le dos tourné à Théo. Je me lève pour venir vers Théo, il clique à côté pour sortir de la fenêtre d'argumentation instantanément, il était probablement en train d'écrire des insultes ou en tous cas des choses qu'il ne voulait pas que je vois. Je m'installe à ses côtés, je lui demande s'il a déjà envoyé son intervention du coup, il me répond que non, je lui demande pourquoi, il me dit qu'il souhaitait changer de phrase. Cela me semble important, ils ne veulent pas qu'on les voit écrire les bavardages mais cela ne les embête pas une fois que l'intervention est postée… La bêtise peut être vue après mais pas pendant qu'elle est en train d'être faite ? Le fait d'être en binôme leur permet de penser qu'ils pourront toujours dire que ce n'est pas eux mais l'autre ? L'intervention, une fois postée, n'est plus vraiment une partie d'eux ? ou simplement plus vraiment là ?

Débat 5 - Post 2 - 2min 35s

Eliott et Théo (Théo seul) 14/02/2019 à 11:06:09

C : "Qui sont les personnes qui manifestent "

R : cest des personne qui veulle se ferentendre

A : macron il faut qui entende se quiml reste a dire

Interactions. Théo écrit, je ne lui dis rien, je reste à côté, il a tout fait tout seul.

Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un effort de vocabulaire mais modifie le sens de la phrase sélectionnée (réponse à la question). Ce qui s'explique car il se positionne comme étant d'accord avec une question, à laquelle il répond dans la reformulation, comme dans le post précédent. Le positionnement nous semble cohérent avec l'argumentation. Un mouvement argumentatif est repéré : une nouvelle idée à nouveau, non justifiée à nouveau : « (Les personnes qui manifestent veulent se faire entendre donc) Macron faut qu'il entende ce qu'il me reste à dire ». Théo se met à prendre connaissance des interventions des autres, je lui demande s'il veut bien « en faire une dernière », il me dit oui. Il sélectionne une nouvelle phrase du texte.

Débat 5 - Post 3 - 1min 40s

Eliott et Théo (Théo seul) 14/02/2019 à 11:08:44

C : " La majorité des manifestants ont"

R : la magorite des manifesten ses des caseur

A : les caseur nonJean : rient ne ferre

>> « les casseurs n'ont rien à faire »

Interactions. Il se met à écrire directement. Je reste à côté, je regarde, je ne dis rien. Il fait les choses d'en l'ordre, après avoir reformulé, il clique sur « pas d'accord » puis met le curseur dans la case Argumentation et écrit. Ben me demande de venir voir ce qu'il a fait (après avoir posté), je laisse Théo qui termine sa phrase puis la poste et dit : « et voilà mon gars ! » Il a tout fait tout seul. Il utilise souvent la correction automatique grâce au clic droit de la souris (tout au long de la séance).

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un effort de vocabulaire mais modifie le sens de la phrase sélectionnée. Il se positionne donc comme pas d'accord avec la thèse suivante : la majorité des manifestants ont …des revenus modestes (la phrase n'a été sélectionné qu'à moitié). Théo donne alors son opinion (dans la reformulation) : non, je ne suis pas d'accord, les manifestants ne sont pas majoritairement des personnes aux revenus modestes mais des casseurs. Il continuera dans la case argumentation en disant que les casseurs n'ont rien à faire, sous-entendu, ils feraient mieux de faire autre chose. Le positionnement est donc cohérent nous semble-t-il. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement non justifié : « les casseurs n'ont rien à faire ».

Concernant les deux dernières interventions, elles ont été compliquées à coder. Prend-on en compte la reformulation comme telle et donc l'argumentation injustifiée ou l'argumentation est-elle en fait la justification de ce que l'on pourrait appeler de nouvelles idées ? ou sont-ce simplement de nouvelles idées non justifiées qui suivent des reformulations (qui sont en fait des réponses aux questions posées).

Théo lit les bavardages des autres et en rit un peu. Il les lit à voix haute. Agathe vient s'asseoir à côté de lui à 00:38:10. Eliott réapparaît dans la salle, il était parti depuis 8mn…je pensais

qu'il était parti en inclusion en même temps que Jordan. Agathe aussi apparemment, elle se lève lui donne son manteau et le fait sortir de la classe pour qu'il aille en inclusion.

Débat 5 - Post 4 - 3min 45s

Théo 14/02/2019 à 11:14:59

C : "Chaque semaine il y a des blessés et les passages à l'acte s'intensifient au fil du temps."

R : ilya des flashebol qui un fet perdre une mais des yeuxs et des pied qui passe et qui selon pris

A : sete arme faudre en nevé quar le nonbre de blesse oqmente

>> « Cette arme il faudrait l'enlever car le nombre de blessés augmente »

Interactions. Agathe s'approche, Théo dit « moi je travaille », elle répond « je peux regarder ? » et s'installe auprès de lui. Théo se met à écrire. Il demande à Agathe « comment ça s'écrit les yeux ? », elle lui épelle, puis il termine sa phrase, il clique sur « pas d'accord » et commence l'argumentation, il écrit puis poste. Il a encore une fois tout fait tout seul.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne bien qu'ils traduisent la violence et les blessés à sa manière, avec des exemples. Il se positionne comme n'étant pas d'accord avec un état de fait, en l'occurrence qu'il y ait des blessés. Autrement dit, il n'est pas content qu'il y ait des blessés. Il argumente ainsi : cette arme il faudrait l'enlever car le nombre de blessés augmente, en parlant des flashballs. Son positionnement est donc cohérent. Un mouvement argumentatif est identifié : une nouvelle idée, cette fois-ci justifiée par des connaissances scientifiques / données empiriques, en utilisant le connecteur logique car. La justification nous semble plutôt pertinente.

Théo me dit : « j'en ai fait une dernière Capucine ». Je lui réponds, « super, tu l'as posté, ça a fonctionné ? », « oui », « bah super, merci beaucoup Théo », « je me déconnecte ? », « tu peux te déconnecter ».

6. Débat 7 – « S'informer » du 21-05-2019 – QSV – Théo seul

Théo visionne le journal car il n'était pas là en séance de préparation du sujet. Je lui redonne les consignes et lui rappelle que c'est le dernier débat de l'année. C'est la première fois que l'ambiance est si calme dans la classe, on distingue nos chuchotements sur la vidéo.

Débat 7 - Post 1 - 6min 27s

Théo 21/05/2019 à 10:42:06

C : "es journalistes ont donc un devoir "

R : LES JOURNALISTE NON PAS DES DEVOIR

A : LES JOURNALISTEON DES DEVOIR COMME TOUS LE MONDE

Interactions. Théo semble lire le texte. Au bout d'une minute il pose sa tête sur la table. Amélie le rejoint pour l'aider. Je viens voir si tout va bien. Il semble tout écrire tout seul.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots mais un sens modifié par rapport à la phase sélectionnée : phrase intelligible en elle-même, mais contradictoire avec le reste, ce qui rend son intention non compréhensible. Critère de codage en sus de l'intelligibilité si besoin : il y a une incohérence flagrante dont on ne connaît pas la cause : inattention ou confusion de sens ? Il se positionne comme étant d'accord avec une thèse et son positionnement est cohérent avec son argumentation. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par des connaissances communes, sans utiliser de connecteur logique : « les journalistes ont des devoirs comme tout le monde ». La justification nous semble moyennement pertinente.

Méthodologie. Nous avons codé la nature de la référence convoquée comme connaissance commune. Le critère « valeurs » s'applique à un argument qui est de l'ordre du jugement de valeur avéré, par exemple "c'est normal que les journalistes aient des devoirs", le rapport à la norme permettrait de coder comme valeurs.

Débat 7 - Post 2 - 3min 6s

Théo 21/05/2019 à 10:45:16

C : "S'informer c'est se former, se donner une idée de quelque chose"

R : CEST SE FORMER UNE IDéE

A : PARCEQUE CES QOM LA FRENCE

Interactions. Théo écrit l'intervention entièrement seul.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots mais une adéquation sémantique moyenne par rapport à la phase

sélectionnée. Il se positionne comme étant d'accord avec une thèse mais son positionnement ne peut être codé comme cohérent ou non car l'argumentation n'est que peu intelligible.

Débat 7 - Post 3 - 14min 32s

Théo 21/05/2019 à 10:59:47

C : "l faut multiplier les sources d'information à votre disposition, afin de connaître les faits mais aussi les différents avis et les débats qui tournent autour du sujet ! C'est ce qui permet de développer et d'enrichir ses arguments !"

R : IL FAUT MULTIPLUIER SOURCE POUR A VOIR UN AVI

A : MERCI CAPUCINE HUET MERCI BEAUCOUP TU MA APRIS BOUCOUP DE CHOSE QUE JE NE QUO NE SE PAS MERCI

Interactions. Au vu d'une discussion entre Théo et Amélie, il semblerait que Théo voulait répondre à une intervention d'Léni (je crois) mais ne savait pas comment faire, finalement au lieu de me demander, Théo choisit de sélectionner une autre partie du texte. Quelques échanges avec Amélie et quelques remobilisations de sa part permettent à Théo d'aller jusqu'au bout.

Argumentation. Il s'adresse au texte (considéré comme autrui). La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne par rapport à la phase sélectionnée. Il se positionne comme étant d'accord avec une thèse mais son argumentation est inexistante (donc la cohérence de son positionnement également) : il a utilisé la case pour me faire passer un message et non pour argumenter. C'est sa manière de clôturer ?

II - Interactions lors de l'élaboration argumentative – Théo – 2ème année

1. Débat 1 - « Mangeurs d'insectes» du 21 novembre 2019 – QSS – Théo et Ben

Débat 1 - Post 1 - 5min 2s

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:50:10

C : "Les vers de farine, également nommés ténébrions, ont un petit goût de noisette pas désagréable."

R : Les tenebrillons ont un gouts de noisette qui est bon

A : on a pas gouter

Interactions. C'est Sam qui a choisi la phrase : « vous pourriez choisir cette phrase-là ? ». Je viens les voir et au vu de leur sélection je les incite à choisir une phrase plus courte pour que ce ne soit pas trop compliqué à reformuler. Ils reformulent ensemble tous les trois à l'oral et Ben écrit, Sam lui répète ce qu'il avait dit afin de le guider, Théo également répète les mots au bon moment afin que Ben les écrive. À 00:04:00 Ben lit « argumentation et dit « ça veut dire quoi ça ? », Sam lui répond « il faut que vous expliquiez pourquoi vous avez dit ça ». Ils se posent la question tous les trois de savoir s'ils sont d'accord ou pas d'accord avec la sélection finalement, ils vont changer leur « d'accord » contre un « pas d'accord » (que les ténébrions ont un gout de noisette), et lorsque Sam demande « pourquoi ? », Théo répond « parce qu'on n'a pas goûté », approuvé par Sam. Ben demande à Théo d'écrire. Sam dit « c'est bien Théo, on ne peut pas savoir en fait ». Puis Théo n'hésite pas à demander de l'aide pour l'orthographe. « On n'a pas goûté » est donc leur argumentation, écrite en 5secondes, postée. Ben dit alors « et là on fait quoi ? », Théo lui répond maintenant on peut répondre à ce qu'ils ont marqué, si on est d'accord ou pas d'accord ». "

Argumentation. Ils s'adressent au texte. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire et le sens de la phrase sélectionnée est préservé. Ils se positionnent comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle les ténébrions ont bon goût. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation qui dit qu'ils n'ont pas goûté, sous entendu on ne peut pas trop savoir si leur goût de noisette est bon ou non. Un mouvement argumentatif est identifié : un développement justifié par de l'expérience vécue (ou en l'occurence non vécue), sans utiliser de connecteur logique : « (on n'est pas d'accord ou on ne sait pas si les ténébrions ont un goût de noisette qui est bon car) on n'a pas goûté ». Leur justification nous semble plutôt pertinente.

Méthodologie. Finalement, d'accord/pas d'accord est considéré comme positif/négatif : on peut "être d'accord / avoir envie / bien aimer / connaître" OU "ne pas être d'accord / ne pas avoir envie / ne pas aimer / ne pas savoir"... Par conséquent, pourrait-on supposer qu'il y a toujours une grande part d'émotions dans leurs opinions qui est une expression de soi, un soi éminemment affectif et moins cognitif ? intellectuel ? je ne sais pas comment l'exprimer. Alors la justification est pertinente, elle s'appuie sur sa propre expérience (ou non-expérience donc illégitimité pour se positionner mais je participe tout de même ? et fait peut être même appel à l'adage : comment peux-tu savoir si tu n'a pas goûté ?"

Ils lisent l'intervention de Abel et Léo, qui est la seule intervention autre que la leur pour l'instant. Ils veulent répondre mais plutôt sur la même phrase que sur l'argumentation de Abel, enfin en tous cas Sam les guide ainsi, ils sélectionne donc la même phrase : « pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes » qui est le titre du texte en fait.

Débat 1 - Post 2 - 6min 20s

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:57:29 1 réponse

C : "Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes"

R : nous alons changer la nouriture

A : je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale

---

Abel et Léo 21/11/2019 à 11 :04 :26 1 réponse

C : "je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale "

R : pas d'accord

A : nous somme pas d'accord il y a des elevage francais d'insecte traites par des pro et de veto pour insecte.

Théo et Ben 21/11/2019 à 11:12:13

C : "nous somme pas d'accord il y a des elevage francais d'insecte traites par des pro et de veto pour insecte. "

R : que ilya des gent qui traivailles les elevage francer

A : le veto pemetre des produis dans les insecte et puis apres ses nous quon nas la maladie

---

Interactions. Ils cliquent d'abord sur « pas d'accord », Sam a veillé à ce que Ben et Théo s'expriment. Puis il leur dit « on peut commencer par l'argumentation si vous voulez, alors pourquoi on n'est pas d'accord ? » Ben dit « peut être qu'on n'a pas envie », Théo dit « peut être qu'il y a des magasins pour ça, là où il y a de la nourriture »… Théo le coupe pour dire « on n'a jamais goûté », ce qui est la réponse qu'il ont formulé dans le post précédent. Sam dit « pourquoi on ne deviendrait pas tous des mangeurs d'insectes ? », Ben répond « bah, on peut mais… ah bah on est d'accord alors… » Sam dit « non mais vous mettez comme vous voulez »,

Ben continue « sinon on met qu'on n'a pas compris ? », Sam dit « ah si vous avez compris quand même cette phrase, y'a rien de compliqué» …. « Mais non mais vous avez le droit de ne pas être d'accord, par exemple vous pouvez dire, moi j'ai pas envie de manger des insectes parce que … je sais pas moi »

Alors ils s'organisent, Ben écrit ce que Théo va lui dire, mais entre temps Sam dit « tu mets je n'ai pas envie de manger des insectes car … ou parce que … », Théo termine la phrase : « parce que je préfère la nourriture normale », Sam répond « et bah voilà ». Ben écrit, Théo dicte et vérifie l'avancée à l'écran, Sam soutient. Il leur redemande en arrivant à « parce que », pourquoi vous n'avez pas envie ? », Théo répond parce que j'ai peur d'attraper des maladies, Ben reste sur le fait qu'il n'ait pas goûté, Sam dit que c'est très bien, qu'ils vont pouvoir exprimer les deux opinions. (Je passe voir si tout va bien entre temps, Sam me demande ce que veut dire reformuler, doivent-ils reformuler avec leurs mots à eux ? Je lui réponds que oui, il faut qu'ils puissent dire ce qu'ils en ont compris, eux). Très fort étayage de la part de Sam, cela semble contenant. Ils s'attaquent à la reformulation (à 00:12:00), Sam missionne Théo pour reformuler, « Théo il va savoir faire ça », « on va tous devenir des mangeurs d'insectes, comment on reformule ça ? » puis il ajoute « on pourrait mettre … nous allons… changer …. » Théo complète : « de nourriture », Sam répond « oui, voilà, très bien ». Théo écrit. "

Argumentation. Ils s'adressent au texte. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais l'adéquation sémantique est moyenne. Ils se positionnent comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes (choix de notre part en avril 2020 : il a probablement sélectionné la phrase entière "pour bien faire" (une phrase commence par une majuscule) ou pour aller vite, cependant je pense qu'il ne faut pas prendre en compte le mot pourquoi et se concentrer sur "nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes"). Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation, ils ne veulent pas devenir des mangeurs d'insectes car ils ne savent pas d'où ils viennent, ils pourraient potentiellement tomber malades, et puis parce qu'ils préfèrent la viande. Trois mouvements argumentatifs sont identifiés : Une réfutation justifiée par des sentiments, en utilisant le connecteur car, dont la justification nous semble plutôt pertinente : « je n'ai pas envie de manger des insectes car ça me fait peur d'attraper des maladies ». Un développement justifié par des connaissances scientifiques, en utilisant le connecteur car, dont la justification nous semble plutôt pertinente : « car je ne sais pas d'où ils viennent ». Et une nouvelle idée non-justifiée : « on préfère la nourriture normale ». Ce post entraînera une réponse de Abel, à laquelle Théo re-répondra.

Méthodologie. Nouvelle catégorie "sentiments" générée exprès pour ce post. 2ème mouvement codé comme connaissances scientifiques car notion de traçabilité de la nourriture, je ne mange pas si je ne sais pas d'où ça vient.

Ils lisent les posts des autres. Ben dit « au pire on choisit une autre phrase, non ? », Sam répond « oui, regardez, s'il y a une phrase qui vous intéresse ». Je viens les voir et les incite à lire les interventions des autres et peut être à y répondre. Après avoir lu l'intervention de Abel, Sam leur dit qu'il y a aussi l'intervention de Eliott , qui est peut être plus facile d'ailleurs, pour y

répondre. Ben, après avoir tout lu à voix haute, « veut » répondre à Eliott (toujours une grande hésitation entre une once de volonté propre et le besoin de faire plaisir à Sam qui a suggéré de faire ça quelques secondes plus tôt).

Débat 1 - Post 3 - 6min 55s

Eliott 21/11/2019 à 10:54:27 1 réponse

C : "Les vers de farine, également nommés ténébrions, ont un petit goût de noisette pas désagréable."

R : des insectes peuvent avoir des gout qu'on connait déjà et qu'on apprécie, qu'on trouve déjà dans les aliments

A : je pourrais aimer manger un insecte si ça avait le goût de noisette franchement j'aimerais bien essayer. D'ailleurs je vais aller en Thaïlande et là- bas je vais sûrement gouter des insectes.

Théo et Ben 21/11/2019 à 11:07:10

C : "je pourrais aimer manger un insecte si ça avait le goût de noisette franchement j'aimerais bien essayer. D'ailleurs je vais aller en Thaïlande et là- bas je vais sûrement gouter des insectes."

R : on nes pas dacor parceque ca pas de gout noisete

A : On est pas daccort car sa croce dans la bouche est sa nous degouter donc ons a pas envies desessayer donc on préfer la viande

IMPORTANT : enchaînement d'arguments très rares tout au long de l'expérimentation, notamment faisant ici re-réagir ceux qui ont posté l'intervention initiale.

Interactions. « Alors, on est d'accord ou pas d'accord », dit Sam. Ben réponds « bah d'accord ». Ben demande à Théo on est d'accord ou pas d'accord ? Théo ne répond pas. Sam : « Je sais pas, c'est à toi ça de le dire, discutez entre vous, vous vous aimeriez essayer ou pas ? », Ben : « non », Sam : « alors t'es pas d'accord si t'as pas envie d'essayer »… (je suis derrière eux, j'écoute, je n'interviens pas). Ben dit « non mais on sait pas si on n'a pas essayé »… « non, non mais on n'est pas d'accord parce que les cafards tout ça là … » ON commence par l'argumentation ? Sam répond comme tu veux… « qu'est ce que tu pourrais lui répondre à Eliott ? Si lui il te dit j'aimerais essayer de manger des insectes » Théo répond « moi j'aimerais pas manger des insectes » (discussion sur le goût potentiel des insectes, mais en même temps on ne peut pas savoir parce qu'on n'a jamais goûté), => on n'est pas d'accord parce qu'on n'a jamais goûté », Sam : « ouais mais faut que tu dises pourquoi t'as pas envie de goûter alors dans ce cas »,Théo dit « parce que tu sais pas d'où ils viennent » (c'est son argument du post précédent), Sam « ouais ça peut être un argument ça, tu sais pas d'où ils viennent », Ben dit « oui, mais… », Sam reprend : « après, est-ce qu'il n'y a pas autre chose qui vous dégoûte chez les insectes ? » Théo réponds « bah quand tu mets dans ta bouche y'a des trucs qui croquent des trucs comme ça », Sam : « voilà, ça c'est une bonne argumentation, on peut le marquer ça ». Ben demande qui écrit, Théo lui dit vas-y écrit, Ben lui dit j'écris quoi ? Théo lui dit « t'écris… nous quand on met dans la bouche… » Ben reprend »on nés't pas d'accord, parce que …ça croque dans la bouche ». Théo se tourne vers Sam et ajoute « oui mais du coup ça fait

comme si on avait déjà goûté… ». Sam « non mais tu sais que ça croque (en faisant un geste de pression entre les doigts) », « tu peux dire on n'est pas d'accord parce que ça croque dans la bouche et ça nous dégoûte… donc t'as pas envie d'essayer » Ben demande des répétitions au fur et à mesure qu'il écrit. Théo dit « et tu peux marquer parce que je préfère la viande aussi », Ben répond « pourquoi ? » et continue d'écrire. Sam dira quelques secondes plus tard, et Théo a ajouté autre chose aussi. Ben demande quoi, Théo réfléchit et dit « on préfère la viande ». Théo demande plusieurs fois s'il veut qu'il écrive en s'adressant à Ben, Ben finit par lui dire vas-y (pour la partie sur la viande). Ils passent à la reformulation (00:20:15), Sam dit « alors, qu'est ce qu'il voulait dire quand il a écrit ça Eliott ? », Théo dit « qu'il va essayer de goûter en Thaïlande ». Il veulent dire qu'ils ne sont pas d'accord avec lui, Théo propose « si on serait à ta place, on aurait pas essayer ». Ben dit « on n'est pas d'accord avec toi, ça a pas un goût de noisette » (comme une répétition sans fin…), il cherche l'approbation de Sam qui dit « allez-y hein, c'est vous ». Ben dit à Théo on écrit quoi ? Théo répond « dis-moi et j'écris », Ben continue : « on n'est pas d'accord … parce que …. Ça n'a pas de goût de noisette », ce sera la reformulation…

Argumentation. Ils s'adressent à l'autre directement. Il n'y a pas de reformulation, la case dédiée est utilisée pour débuter l'argumentation selon nous. Nous avons donc pris en compte l'ensemble de ce qui est écrit dans les deux cases comme argumentation. Il se positionnent comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle les ténébrions ont un goût de noisette. Quatre mouvements argumentatifs sont identifiés : Une réfutation justifiée par l'expérience vécue, en utilisant le connecteur parce que, dont la justification nous semble peu pertinente : »on n'est pas d'accord parce que ça n'a pas de goût de noisette ». Une réfutation justifiée par de l'expérience vécue, en utilisant le connecteur car, dont la justification nous semble pertinente :"on n'est pas d'accord car ça croque dans la bouche et ça nous dégoûte ». Puis deux développements non-justifiés : « donc on n'a pas envie d'essayer", « donc on préfère la viande »."

Débat 1 - Post 4 - 3min 30s

Théo et Ben 21/11/2019 à 10:57:29 1 réponse

C : "Pourquoi nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes"

R : nous alons changer la nouriture

A : je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale

> **Abel et Léo 21/11/2019 à 11 :04 :26** 1 réponse
>
> *C : "je nais pas envie de manger des insecte car sa me fais peur dattrapper des maladies car je sais pas dou il vienne ons prefere la nouriture normale "*
>
> R : pas d'accord
>
> A : nous somme pas d'accord il y a des elevage francais d'insecte traites par des pro et de veto pour insecte.

Théo et Ben 21/11/2019 à 11:12:13

C : "nous somme pas d'accord il y a des elevage francais d'insecte traites par des pro et de veto pour insecte. "

R : que ilya des gent qui traivailles les elevage francer

A : le veto pemetre des produis dans les insecte et puis apres ses nous quon nas la maladie

Interactions. Ils commencent par l'argumentation, Sam : « oui, ça vous aide ça ». Ben dit « bah ils ont des vétos et alors ? », Sam : « est ce que ça te rassure ça ? », Ben dit bah non, Théo ajoute « ils peuvent mettre des produits et après on les mange… » Sam : bah voilà, tu peux le mettre ça ». Théo écrit, il se relit, « les vétos peuvent mettre des produits dans … » Ben complète « dans les insectes » (co-élaboration). Reformulation (à 00:26:00) : ils veulent dire qu'ils ne sont pas d'accord, Ben revient sur le fait que les insectes croquent… Sam les aide, il dit qu'il y a des vétérinaires qui s'occupent de ça en France. Théo dit alors « Il y a des gens qui travaillent [dans] les élevages français »

Argumentation. Ils s'adressent à l'autre directement. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais l'adéquation sémantique est moyenne. Ils se positionnent comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle il y a des élevages d'insectes français qui permettent une meilleure traçabilité. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation. Deux mouvements argumentatifs sont identifiés : Une réfutation justifiée par des connaissances communes, sans utiliser de connecteur logique, dont la justification nous semble peu pertinente : « (on n'est pas d'accord parce que) le véto peut mettre des produits dans les insectes ». Et un développement non-justifié : « et puis après c'est nous qui avons la maladie »"

Méthodologie. Premier mouvement codé connaissances communes : on admet que la connaissance puisse être commune à une sous-population, connaissances scientifiques détournées, et ici spécifiquement qui vient signifier, selon nous, un rapport au monde non-confiant, mal fantasmé, vers théorie du complot ? …

Théo lit les interventions des autres. Je viens les voir. Sam est sur son portable. Je leur demande où ils en sont, Théo me dit « on a fini ». « on en a fait 2 ou 3 ». Je relis l'un de leurs arguments en hochant de la tête et en disant « ah bah oui, tu as raison il faut faire attention » (concernant les maladies). Théo me demande : « on s'arrête à combien ? » Je lui dis qu'il nous reste 5mn, on peut faire une dernière intervention. Sam les invite à regarder qui leur a répondu. Ils sont encore mobilisés, ils lisent, ils sont concentrés (ça fait déjà 3/4 d'heure qu'ils sont arrivés), mais on voit des signes de fatigue (regard, position)."

Débat 1 - Post 5 - 2min 20s

Eliott 21/11/2019 à 11:03:02 2 réponses

C : "Et s'il n'y avait pas cette petite partie de l'abdomen de l'insecte qui dépasse du gâteau,"

R : les insectes peuvent dégouter les gens car ils peuvent être visqueux, avoirs des dards,avoir des pattes poilues

A : c est vrai que ça peut dégouter mais c'est comme un aliment qu'on aime pas on peut s'habituer à une forme, on essaye on goûte et peut être qu'on aime.Il ya plein de pays dans lesquels on en mange, donc ça se mange.

> **Théo et Ben 21/11/2019 à 11:16:20**
>
> *C : "c est vrai que ça peut dégouter mais c'est comme un aliment qu'on aime pas on peut s'habituer à une forme, on essaye on goûte et peut être qu'on aime.Il ya plein de pays dans lesquels on en mange, donc ça se mange."*
>
> R : ilya plent de pays qui mange que des insecte parceque ilya que sa come nouriture
>
> A : tu as raison yoan

Interactions. Ils ont décidé de répondre au post de Eliott qui dit qu'il faut essayer, goûter, et qu'on peut s'habituer, il y a d'ailleurs pleins de pays où c'est tout à fait normal de manger des insectes. Ben dit « bah on est d'accord ». Théo dit « tu as raison Eliott ». La reformulation ressemble davantage à l'argumentation, je pense qu'ils sont mal aiguillés par Sam qui fatigue également, Théo veut écrire qu'il y a des pays où l'on mange que ça, Sam lui demande pourquoi ? (par réflexe ?) donc Théo ajoute parce qu'ils n'ont que ça. (C'est Théo qui écrit tout). "

Argumentation. Ils s'adressent à l'autre directement. La reformulation montre un ré-agencement de smots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne. Ils se positionnent comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle dans d'autres pays on mange des insectes. Leur argumentation est inexistante, ils se servent de la case pour dire à Eliott qu'il a raison, ils acquiescent simplement : « tu as raison Eliott »"

IMPORTANT : simple acquiescement rare, unique valeur sociale ?

IMPORTANT : serait-ce une forme de concession par rapport aux échanges précédents ? De même, ne serait-ce que pour équilibrer les échanges, on était contre toi tout à l'heure, on vient te dire que tu as raison maintenant, pour te rassurer ? pour ne pas créer de conflit ? serait-ce alors amplement émotionnel ? et/ou stratégique ? en tous cas affectif ?"

Ils continuent tout de même, bien qu'ils aient fini. Ils lisent la dernière intervention de Eliott (qui est très complexe). Ben continue de lire les autres posts. Théo dit on a terminé là non ? Sam dit oui, d'après vous pourquoi il y a des gens qui veulent qu'on mange des insectes ? Théo dit « pour que si un jour on n'a plus de nourriture… » OUI, Sam explique que certaines personnes se disent que si un jour on n'a plus beaucoup de ressources, les insectes pourront remplacer notre consommation de viande. Sam demande quels sont les avantages, Théo dit que c'est rempli de protéines, Sam dit oui et quoi d'autre, ils parlent d'un autre avantage dans le

texte. Théo cherche. Sam l'aiguille, c'est facile ou pas d'en trouver ? C'est un avantage : il y en a pleins ! Leur conversation se termine là-dessus. Ils regardent ce qu'ils n'ont pas eu le temps de lire et, je crois, surtout qui a répondu à qui. Sam leur dit que c'est bien, qu'ils ont bien travaillé. S'écoulent 2 à 3 mn avant que Théo puisse m'interpeller et me demander s'il peut se déconnecter. Ils sont restés calmes et attentifs jusqu'au bout. Excellente séance de travail pour Théo et Ben. "

2. Débat 4 - « Controverses du foot » du 12 mars 2020 – QSV – Théo et Ben

Binômes : Théo & Ben _ Abel & Léo _ Eliott
Adultes : Sam, Jean et Capucine.

Lecture du texte collective et explication de certains termes.

Débat 4 - Post 1 - 6min 20s

Théo 12/03/2020 à 10:41:41

C : "Un transfert à 180 millions d'euros, une valeur de plus de 216 millions..."

R : les joueurs coute cher

A : se n'es pas normal que les joueurs coutes aussi cher

Interactions. Je vais voir Théo et Ben et leur dit « les garçons vous êtes prêts à vous entraîner ? à essayer de travailler un peu ensemble ? D'accord ? » (Ben acquiesce), « on choisit quelque chose qui vous interpelle ? Plus sur la question du racisme ? Plus sur la question de la coupe du monde ? Sur la question des enjeux ? Ou sur l'argent …» Ben répond « l'argent ! », je pose ma main sur l'épaule de Ben et dit « vous vous m mettez d'accord ? ». Théo montre une phrase, Ben clique partout sur le texte, je demande à Théo de nous lire la phrase qu'il souhaiterait choisir, « un transfert à 180 millions d'euros… » (il a suivi l'envie de Ben), Ben continue de cliquer partout, je leur demande de se mettre d'accord avant de cliquer partout. Théo prend la souris des mains de Ben, sélectionne : « Un transfert à 180 millions d'euros, une valeur de plus de 216 millions… » puis demande à Ben : « toi, t'es d'accord ou pas ? », BEN : « oui », THÉO : « moi, non », BEN : « ah bah nan alors ». C: « toi, t'es pas d'accord avec quoi Théo ? », THÉO : « trop d'argent… », C : « ouais, ok… ». THÉO : » et toi ? » En se tournant vers Ben, BEN : « ouais, c'est trop même », THÉO : « donc on n'est pas d'accord », je les laisse faire, je hoche de la tête, je ne veux absolument pas interférer dans leurs échanges. J'interviens pour leur rappeler qu'il ne faut plus toucher à la souris maintenant que la fenêtre d'argumentation est ouverte parce que sinon ils risquent de perdre leur production. C : là on réfléchit bien tous les deux à comment on reformule cette phrase et comment on argumente le fait que vous ne soyez pas d'accord » (et je pars), THÉO : « ok, moi j'ai une idée, on met, je sais regarde, et tu me dis si c'est bien, hein ? », Théo écrit « les joueurs coute cher », Ben suit ce que Théo écrit et lui répète plusieurs fois qu'il a écrit « les jouets » au lieu des joueurs. Jean vient les voir, en restant debout derrière eux, il lit ce qu'ils ont écrit, Ben redit qu'il a écrit les jouets », Jean dit « c'est pas grave c'est pas grave, on s'en fiche des fautes ». (OUI !) Ils discutent du fait que les joueurs gagnent trop d'argent ou coutent-ils trop cher ? C'est Jean qui leur dit qu'ils peuvent développer en argumentation que les joueurs gagnent trop d'argent mais en reformulation ils devraient dire que les joueurs coutent trop cher, enfin que lui pense que 180 millions d'euros c'est trop. Finalement, il lui dit comment réécrire « joueurs » en disant « c'est tout, c'est juste ça, c'est bien ». THÉO : « les joueurs coutent trop cher », JEAN : « ok, et argumentation ? », THÉO :

« bah les joueurs gagnent trop d'argent », JEAN : « oui ça peut faire partie, ils gagnent trop d'argent…ouais vas-y ». Théo écrit, Ben le corrige « moi j'aurais enlevé le M » (c'est intriguant que Ben corrige Théo, il veut prendre part, c'est une manière d'avoir une place ? Sur la forme plutôt que sur le fond ?) JEAN : : « moi j'aurais dit…pardon, attends (il s'accroupit pour se rapprocher), est-ce que dans cette phrase c'est les joueurs qui gagnent trop d'argent ou pas? Ou est ce que c'est les clubs qui … ? », THÉO : « c'est les clubs », BEN : c'est le joueurs (à peu près au même moment, i.e ce n'est pas pour se contredire), quelques échanges entre eux, THÉO : « y'en a qui jouent juste pour l'argent », JEAN : « bon, alors comment on peut dire ça, attend, enlève ça… est ce que vous pensez que c'est normal qu'une personne vaille 180 millions d'euros ? », THÉO : « non », JEAN : « vous pouvez argumenter ? Comment on argumente ? », BEN : « ben genre tu mets heu les joueurs », JEAN : « ouais, ce n'est pas normal que les joueurs coûtent aussi cher ou je sais pas…, je sais pas », Ben a pris le clavier et écrit : « se n'es pas normal que les joueurs coutes aussi cher », Théo lui dicte. ce n'est pas normal que les joueurs gagnent aussi cher ». JEAN : reprend « coutent aussi cher », il ajoute « est ce que vous trouvez ça normal qu'on achète des êtres humains ? Même si on aime le foot ? », BEN : « donc là c'est bon… », JEAN : « heu c'est pas assez argumenté là… », BEN : « ok », JEAN : « parce que en plus vous êtes plutôt d'accord là du coup »,BEN : « ben non… ah bah on est d'accord alors », THÉO : ben non, JEAN : pourquoi ? vous êtes plutôt d'accord là non ? » THÉO : « ah oui oui… », JEAN : bon, d'accord, on passe sur une autre phrase, c'est pas grave » (ce n'est pas très valorisant ».

Argumentation. Ils s'adressent au texte. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire ET une préservation du sens de la phrase sélectionnée. Ils se positionnent comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle les joueurs de football coûtent cher. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation.Un mouvement argumentatif est identifié : Un développement justifié par des valeurs, sans utiliser de connecteur logique, dont la justification nous semble pertinente : « ce n'est pas normal que les joueurs coûtent aussi cher »"

THÉO : « on est premiers », JEAN : « allez, vas-y, on continue. Dans le premier paragraphe, est ce que vous avez vu des trucs qui vous donnent envie de réagir ? ». THÉO : « sur ça… » JEAN : lit ce que montre Théo avec la souris, « où se trouve la valeur morale du football… », Théo lit » ça, à l'époque, il s'gissait de célébrer l'intégration… je sais pas ». JEAN : « je sais pas, sur la première phrase par exemple ? » THÉO lit : le 12 juillet 1998 a provoqué un réel effet sur la société… », JEAN : : « vous n'étiez pas né alors vous ne pouvez pas vraiment savoir », Théo et Ben réagissent directement THÉO : « si, ma mère elle m'a dit… » JEAN : « ah bah tient alors réagis, vas-y », THÉO : la première coupe du monde c'était le bordel en France », JEAN : « pas le bordel… est ce que vous pensez que ça a eu un effet sur la société ? Comment vous réagissez à ça ? » BEN : « oui, bah 20 ans après on a encore gagné ». JEAN : « allez vas-y » THÉO : « comme ça ? » (en sélectionnant JEAN : « oui vas-y oui ».

Débat 4 - Post 2 - 5min 48s

Théo 12/03/2020 à 10:48:36

C : "Le 12 juillet 1998 a provoqué un réel effet sur la société "

R : en 1998 la France à gagner sa première coupe du monde. la société a changer.

A : à lepoque il ya u plus de respect entre tous le pays

Interactions. Théo a sélectionné la phrase : « Le 12 juillet 1998 a provoqué un réel effet sur la société ». JEAN : : « vous êtes d'accord ou pas ? » Théo & BEN : non. Enfin on sait pas, enfin on est d'accord, enfin on sait pas… Jean leur propose de changer de phrase, Théo répond qu'il vaut mieux mettre d'abord « n'importe quoi » puis modifier « si ce n'est pas ça », sous entendu si l'on se rend compte que l'on n'est pas d'accro finalement en argumentant. JEAN : : bon, reformulation, c'est pas l'argumentation hein ? THÉO : ben je reformule, JEAN : oui oui reformule c'est bien. Théo écrit, demande à Ben comment on écrit tel mot, Ben commence à toucher à l'imprimante à côté, il décroche, Jean intervient. Ben lit ce que Théo a écrit : La France a gagné sa première coupe du monde. Théo ajoute « la société a changé ». JEAN : « vas-y ». JEAN : « pourquoi vous pensez que la société a changé ? » THÉO : « ça leur a fait un déclic », JEAN : par rapport à quoi ? « BEN : « ils étaient contents d'avoir gagné », JEAN : « ouais », BEN : « ils ont gagné beaucoup d'argent aussi », JEAN : "donc pourquoi ça a changé la société ? » « est ce que vous avez lu un peu là » THÉO : « parce que je pense que la société, par exemple, quand à chaque fois qu'ils allait voir des matchs ça gagnait de l'argent des boissons et tout, donc maintenant ils sont riches », JEAN : c'est plus par rapport à ce qu'il disait tout à l'heure : black, blanc, beurre », THÉO : « ah le racisme », JEAN : explique black c'est les noirs, blanc c'est les blancs, beurre c'est les arabes. « qu'est ce que vous e pensez ? », THÉO : « bah que maintenant y'a plus (davantage) de respect, enfin y'en a toujours mais », JEAN : « qu'à l'époque y'a eu plus de respect d'accord, entre qui et qui ? » THÉO : « bah entre tout le monde ». JEAN : dit « d'accord, bah tu peux l'écrire ça. Théo écrit : « à l'époque il ya u plus de respect entre tous le pays ». Reprise de l'orthographe de « respect » par Jean. Relance de Jean : « entre qui et qui alors du coup ? » BEN : « out le monde », THÉO : » tout le pays », BEN : « tous les pays », THÉO : « bah non tout le pays parce qu'on va mettre que la France ». JEAN : « bon c'est pas grave c'est pas grave l'orthographe ». Puis Théo dit « bon du coup est ce qu'on est plutôt d'accord ? » JEAN : et B répondent « oui ».

IMPORTANT : expression de son opinion en dernière tâche après avoir échanger à l'oral et s'être mis d'accord sur la manière d'argumenter.

Argumentation. Ils s'adressent au texte. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire ET une préservation du sens de la phrase sélectionnée. Ils se positionnent comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle la victoire de l'équipe de France lors de la Coupe du Monde de 1998 a eu un effet sur la société. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation. Un mouvement argumentatif est identifié : Un développement non-justifié : « à l'époque, il y a eu plus de respect entre tout le pays (entre tous, au sein du pays) »"

Théo lit le post de Abel, qui a réagi sur la même phrase du texte qu'eux, Abel a écrit en reformulation : « ok », Théo dit « ok, ça ne veut rien dire ça ». JEAN : : « non… l'argumentation : le fait d'être champion du monde avait rendu le monde heureux. Est ce que vous êtes d'accord ou pas avec ça ? », Ben s'empresse de répondre « non ». JEAN : : « bah, si… » quelques secondes de sience, Théo regarde Ben, Ben dit : « en fait, ils ont tout fait comme nous », Théo répond « heu non », B ajoute « si, « effet… » », THÉOdit « ah ouais. BEN : « bah viens on fait celui-là » en montrant un autre post de Abel. JEAN : lit : « L'effet 98 a surtout créé un imaginaire collectif ». BEN : « eh beh oui le racisme », JEAN : « choisissez une autre phrase », THÉO : « beh non c'est ça je vais répondre à Abel », JEAN : « eh beh vas-y alors ». Théo m'interpelle pour savoir comment faire pour répondre à la phrase de l'autre directement, je suis en train de finir une phrase avec Eliott, ils trouvent ensemble la solution J, THÉO et BEN Je viens m'assurer que c'est bon.

Débat 4 - Post 3 - 2min 45s

Abel 12/03/2020 à 10:48:08 1 réponse

C : "L'effet 98 a surtout créé un imaginaire collectif"

R : 98 image une collectif

A : le racisme a baisse gras a les l équipe de France

Théo 12/03/2020 à 10:52:46 2 réponses

C : "le racisme a baisse gras a les l équipe de France "

R : il y a moins de racismes

A : C vrais mes il y en a encore

Abel 12/03/2020 à 11:08:51

C : "C vrais mes il y en a encore "

R : ok

A : comparer o états unis il ya plus de racisme

Interactions. JEAN : « alors, est ce que vous êtes d'accord avec ça, avec ce que dit Abel ? », THÉO : « bah y'en a encore, y'en a un petit peu mais pas beaucoup », JEAN : « oui mais lui il a dit il a baissé, grâce à l'équipe de France, est ce que vous êtes d'accord ou pas ? C'est à vous d'argumenter ». THÉO et BEN : « oui, bah oui ». Théo dit à Ben : « vas-y cette fois c'est toi qui fais, moi j'ai fait ». JEAN : dit « allez, vas-y ». Ben prend le clavier et JEAN : dit : »tu reformules ce qu'il a dit, comment tu peux le dire autrement ? », Ben relit la phrase dans sa tête, dit « bah oui », puis « bah c'est vrai mais y'en a encore », JEAN : l'encourage et Ben se met à écrire, avec un doigt de la main droite. Ben a écrit l'argumentation, Théo lui dit « ouais mais faudrait peut être reformuler ». JEAN : « alors, comment on pourrait reformuler ? » (il reprend l'argumentation de Ben car il a oublié d'écrire le mot mais). JEAN : « voilà, reformulation, comment tu peux dire que le racisme a baissé grâce à l'équipe d eFrance ? », BEN : « grace à l'équipe de france », THÉO : « parce que y'a des blancs, des noirs.. », JEAN : « oui mais c'est reformuler vous savez, c'est redire la même phrase mais avec des mots différents… comment

on peut dire… il y a plus de… », THÉO complète : « moins », JEAN : « ah », THÉO : » il y a moins de racisme" JEAN : « d'accord, allez » et Théo dicte à Ben en même temps qu'il écrit. Ben poste l'intervention et s'applaudit."

Argumentation. Ils s'adressent à l'autre directement. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne. Ils se positionnent comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle le racisme a diminué suite à la Coupe du Monde de 1998. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation. Deux mouvements argumentatifs sont identifiés : Une concession non-justifiée : « c'est vrai ». Puis une nuance justifiée par des connaissances communes, utilisant le connecteur « mais » et dont la justification nous semble plutôt pertinente : « mais il y en a encore (du racisme) »." Ce post qui est une réponse au post de Abel, entraînera par la suite une réponse de Abel.

Ben s'oriente directement vers un post qu'a écrit Eliott, Jean lit la sélection puis l'argumentation de Eliott et impose à Théo et Ben de régir à ce post. JEAN : « alors, on va réagir à ça, est ce que vous êtes d'accord ». Théo demande quand est ce qu'on arrête. Ils gelèrent à sélectionner l'argumentation de Eliott mais finissent par y parvenir.

Débat 4 - Post 4 - 5min 55s

Eliott 12/03/2020 à 10:49:55 1 réponse

C : "La valeur sportive des joueurs et des clubs correspond-elle à leurs valeurs financières ?"

R : est ce que la somme d'argent que touche les joueurs est nécessaire.

A : les joueurs devrais avoir un salaire qui ressemble a celui des gens normaux de tous les jour.

Théo 12/03/2020 à 10:59:43 1 réponse

C : "les joueurs devrais avoir un salaire qui ressemble a celui des gens normaux de tous les jour."

R : les joueurs devrait avoir le mème salaire que les travailleur.

A : on est d'accord mais ils se donnent à fond pour avoir beaucoup d'argent.

Eliott 12/03/2020 à 11:15:36

C : "on est d'accord mais ils se donnent à fond pour avoir beaucoup d'argent."

R : r-ur-iu

A : oui mais nous aussi on se donne a fond dans nos métiers et si on était pas a font on ne gagnerait pas d'argent du tout

---

Interactions. JEAN : « alors est ce que vous êtes plutôt d'accord ? ». Ben dit « on argumente en premier » JEAN : répond que si'l veut argumenter en premier, il peut et Ben ajoute en se tournant vers Théo : « t' écris ou j'écris ? » THÉO répond « t'écris », B dit : »yes ! » (avec entrain). Ben lit la sélection. Jean dit c'est nous les gens normaux, Ben répond « oui mais eux, ils heu, ils se donnent à fond , enfin je sais pas»., JEAN : « ils ont ? », BEN : « ils se donnent à fond ». JEAN : : « oui, et nous aussi », BEN : « oui mais vous, vous… » JEAN : : « ils sacrifient

beaucoup de choses pour ça ». « On aurait fait un autre métier si on voulait gagner plus d'argent ».Théo prend le clavier et écrit ITEP, Jean lui demande pourquoi, Théo répond que ça les encourage… (pas de suite), entre temps Ben a pris le clavier et écrit, Théo lui dit : « quoi ? T'as écrit quoi là ? », JEAN : ajoute : « non, non, non on t'a perdu là bon alors est ce que vous êtes d'accord ou pas déjà? », Théo dit « je sais pas » et croise les bras sur la table, il ajoute « j'ai envie de dormir ». Ben dit "nous sommes d'accord mais… », JEAN : encourage « vas-y, marque, on est d'accord mais… », Théo dit « je peux dormir ? », pas de réponse de J, conversation un peu floue entre JEAN et Sam au milieu de la salle sur les salaires des éducs. Théo redit qu'il a envie de dormir (je pense qu'il attend que JEAN réagisse). JEAN réécrit « ons » pour « on » puis dit « ok, on est d'accord, vas-y, je l'écris cette phrase moi » en prenant le clavier. B dit « on est d'accord mais… »

IMPORTANT : c'est une étape importante pour Ben, c'est lui qui insiste sur la nuance avec le « mais » depuis le début.

THÉO dit dans ses mains « il y a un souci qui nous gêne » pour répondre à « on est d'accord mais… », JEAN : n'y prête pas attention et dit à Ben « tu as dit quoi tout à l'heure ? », B dit « mais eux ils se donnent à fond, enfin vous aussi, mais eux plus (davantage)… » JEAN : écrit « mais ils se donnent… » B complète « à fond », JEAN : répète « à fond… pourquoi ? », Théo répond « pour travailler », JEAN : dit « nan mais pour avoir quoi ? » THÉO répond « pour avoir de l'argent » et JEAN : écrit en disant « pour avoir beaucoup d'argent ». B dit « parce que eux ils vont dans d'autres pays » (cela n'est pas relevé par J). JEAN : ajoute : « après, est ce que vous vous êtes dit que c'est quelque chose de rare aussi ? Tu vois, des éducateurs il y en a beaucoup, des footballeurs y'en a pas beaucoup… » THÉO répond « si y'en a beaucoup quand même… », JEAN : : « bon, la reformulation de cette phrase… » THÉO : « je sais pas… ben…j'attends que tu me dise Ben… », BEN : « bah viens j'écris alors » (en prenant le clavier), THÉO : « non c'est moi qui écris » (en reprenant le clavier)

IMPORTANT : celui qui écrit n'est pas celui qui doit réfléchir pour formuler ? Partage des tâches ? Mais ne se rendent-ils pas compte que finalement celui qui écrites souvent celui qui pense ? Le fait de se saisir du clavier permet-il parfois de ne pas se rendre compte qu'on est en train de penser car on est aussi en train d'écrire ? Mais sans regarder forcément ce que donne à voir notre production ?

JEAN : reprend : « les joueurs devraient avoir un salaire des gens normaux de tous les jours… alors ça veut dire quoi, ça veut dire que les joueurs devraient avoir le même salaire que tout le monde », B dit « non », JEAN : dit « ben eux, c'est ce qu'ils disent, là, si tu veux reformuler.. t'es pas d'accord avec ça ? » B répond « si » (mais je ne pense pas qu'il ait tout à fait compris).
JEAN : dit « joueur t'oublies toujours le U » THÉO répond « c'est pas de ma faute », JEAN : dit « c'est pas de ma faute non plus ». B dit « nan, t'as oublié le S ». THÉO : « c'était quoi déjà ? » JEAN : répond bah je sais pas, essaye », THÉO : « tu l'avais dit », BEN : « les joueurs… devraient avoir… le même argent… la même quantité d'argent » JEAN : : « le même salaire », BEN : « comme les gens normaux ». B ajoute « eh ben je suis pas d'accord », JEAN

: répond « oui, et ben faudra dire que t'es pas d'accord ». JEAN : : « le même salaire que qui Théo ? Finis ta phrase », THÉO : « que .. », JEAN : « que qui ? », JEAN : relit la phrase sélectionnée. Théo écrit « éducateurs », JEAN : dit « ça veut dire quoi éducateur ? » THÉO : « bah le même salaire que les éducateurs », B « nan le même salaire que les autres, les gens normaux », JEAN : répond « voilà ». (signes de fatigue de K, B, J). Théo relit « que les gens normaux », B dit « comme Ben », THÉO ajoute « moi je suis normaux moi ». JEAN : dit « au lieu de dire les gens normaux, qu'est ce qu'on peut dire ? Qu'est ce qu'ils font les gens normaux ? » BEN : « ils travaillent », JEAN : « voilà, donc ce sont des … » THÉO : « humains », BEN : « humains », JEAN : « des… », JEAN : « ce qui travaillent sont des… », B « des gens, des personnes », JEAN : des tra …va », THÉO et BEN : « illeurs », JEAN : « ok ». BEN : « comme Nicolas, Nicolas il gagne pas beaucoup », JEAN : « Nicolas qui ? », BEN : « hein ? », JEAN : : « Nicolas qui ? », B « Nicollin »….
JEAN : « donc vous êtes plutôt pas d'accord », THÉO acquiesce et coche « plutôt pas d'accord ». (IMPORTANT : choix de positionnement à la fin encore une fois). BEN : Nicollin, ceux qui ramassent les poubelles et tou », JEAN : dit « ah bah si », B « il est riche ? », THÉO « bah oui ». Post envoyé."

IMPORTANT : avant de visionner la vidéo on se demandait : ont-ils hésité dans le choix d'accord/pas d'accord ? biais du logiciel qui force à avoir un positionnement tranché. En fait il y a un décalage entre le positionnement de Jean et le leur.

Argumentation. Ils s'adressent à l'autre directement. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire ET une préservation du sens de la phrase sélectionnée. Ils se positionnent comme n'étant pas d'accord avec la thèse selon laquelle les joueurs de football devraient avoir un salaire qui ressemble à celui des gens normaux Leur positionnement N'EST PAS cohérent avec leur argumentation. Deux mouvements argumentatifs sont identifiés (même mécanique que pour le post précédent) : Une concession non-justifiée : « on est d'accord ». Puis une nuance justifiée par des connaissances communes, en utilisant le connecteur « mais » et dont la justification nous semble pertinente : « mais ils se donnent à fond pour avoir beaucoup d'argent »."
Ce post qui est une réponse à un post de Eliott, entraînera par la suite une réponse de Eliott.

Globalement, JEAN : relit une partie du texte et oriente fortement la prochaine et dernière sélection. Jean explique qu'il y a un grande place pour le marketing au sein du monde du foot aujourd'hui que ce n'est pas seulement le fait de jouer mais il faut représenter les sponsors, participer à des pubs, etc…

Débat 4 - Post 5 - 10min 52s

Théo 12/03/2020 à 11:13:27

C : "Devant l'omniprésence de l'argent dans le football, les sommes atteintes par les transferts, les salaires des stars ne semblent plus liés à de simples intérêts sportifs, mais à des considérations marketings et commerciales de plus en plus présentes."

R : ils doivent aller voire des marques comme pasinobet le partenariat du mhsc

A : pour avoir plus d'argent les club font des partenariat avec leur sponsor. donc le sponsor gagne de l'argent car les maillots, les panneaux publicitaires se font voir donc les spectateurs vont acheter les marques.

Interactions. JEAN : « alors, vous êtes plutôt d'accord ? Toi t'es plutôt d'accord du coup, hein ? » B dit « je suis d'accord » (il colle à l'attente de JEAN : mais est-il d'accord? Avec quoi ?). JEAN : « alors qu'est ce qu'on peut dire ? » JEAN : « a part jouer au foot qu'est ce qu'ils sont obligés de faire les joueurs ? » B « on peut argumenter en premier »
IMPORTANT : veut différer la reformulation je pense, qui est très coûteuse, je ne suis pas sure que Ben ait compris d'ailleurs)

THÉO : « bah ils sont obligés d'aller voir des gens, des sponsors, pasinobet, faut voir les sponsors pour donner de l'argent par exemple ils font un contrat avec eux pendant quatre ans », JEAN : « voila donc qu'est ce que tu peux dire là dessus ? » THÉO continue « c'est ce qu'ils ont fait Montpellier avec Pasinobet » JEAN : « et bah voila sers toi de Montpellier si tu veux pour ça pour argumenter ». THÉO « mais je l'ai dit… » JEAN : « donc ils doivent faire de plus en plus de choses à côté du foot » THÉO « ouais, de la musculation, s'entretenir le corps » JEAN : « non on parle des sponsors, des pubs, des truc comme ça ». Il faut demander plusieurs fois à Ben de ne pas taper sur le clavier. Quelques dispersions, Sam sort de la salle pour répondre au téléphone (ITEP)donc Abel et Léo se retrouvent seuls à l'autre bout de la pièce, quelques remarques, quelques gros mots. Théo dit à Jean « tu peux aller avec Abel, nous on est tranquille hein ? On travaille ». Ils sont dispersés et ont du mal à se concentrer mais finalement Théo formule « ils doivent aller voir des marques », B écrit un peu, finalement Théo prend le clavier. Ben demande à Jean s'il était intello quand il était petit, comme Laurent (un autre éduc), « en tous cas, ceux qui sont profs ils sont intellos »… « moi je suis intello ». "JEAN : « ok, argumentation », THÉO « je l'ai mal écrit ? », JEAN : « non non, pourquoi tu… il y a un T à la fin, voilà, non, Pasinobet y'a pas » THÉO « y'a pas ? » (pas de correction automatique de l'orthographe) JEAN : « bah non y'a pas, c'est une marque ». JEAN : « pourquoi ils doivent faire ça, il doivent aller voir les marques ? » THÉO « bah pour que , le maillot, pour que la marque soit en gros sur le maillot, pour que ça se fasse voir, que les gens après ils aillent chez eux » JEAN : « exactement, et eux qu'est ce que ça leur apporte en plus alors ? » THÉO « bah de l'argent », JEAN : « voilà », THÉO « bah du coup je marque quoi ? » JEAN : « bah exactement ce que tu 'as dit » THÉO « je sais plus », JEAN : « pour que, tu dis justement : pour que », THÉO : « pour que les marques », JEAN : « pou que, t'as écris pou que », s'en suit une reprise de la phrase que Théo est en train d'écrire. Ben est ailleurs, il se retourne vers Abel, il s'adresse à la caméra, il tente de distraire Théo, le temps semble trop long… 00:32:02 JEAN : : « bon nan mais on va faire autrement » THÉO : « mais j'étais en train d'écrire »… JEAN : :

alors, non mais d'abord, les clubs, pourquoi ils font appel aux marques ? » THÉO : ba pour faire, heu, … pour faire » BEN : « pour faire l'amour » "

IMPORTANT : je ne l'ai pas noté généralement mais il arrive souvent que les jeunes rebondissent sur des phrases à trou de cette manière là, avec des fins de phrases qui n'ont rien à voir avec ce qui est en train d'être dit mais leur cerveau fait le lie. Cela peut m'arriver lorsque je suis très fatiguée mais j'ai encore le réflexe de ne pas le dire à voix haute, l'idée me vient en tête mais je ne la dit pas. Il peut m'arriver aussi souvent que l'enchaînement d'une phrase me vienne comme ça, comme une suite logique, comme la réponse sure, cependant n'étant pas sure de moi je ne la dis pas, il s'avère très souvent que c'était la bonne réponse… Ce qui est important dans cette comparaison c'est que : je pense que ce qu'il se passe à ce moment-là c'est que mon cerveau sait, il a fait le lien, il a trouvé dans mes souvenirs, mais je n'ai pas assez d'éléments pour retracer le parcours et trouver les preuves qui me permettent de proposer tel ou tel opinion, argument, réponse alors je me retiens. Ici, 1) les jeunes ne peuvent se retenir, il ne peuvent se contenir, le mot arrive dans leur tête ils le disent; 2) leur cerveau fait le lien avec les éléments qui n'ont rien à voir avec la situation présente : parce qu'ils pensent à autre chose à ce moment-là ? Parce qu'il pensent à trop de choses en me^me temps pour pouvoir faire le tri et structurer la pensée ? Symptôme d'une hyperactivité cérébrale parfois ? Parce que le cerveau, par économie d'énergie, emprunte le chemin le plus court vers UNE réponse même si ce n'est pas celle qui est appropriée ? Conséquences des troubles du comportement : psychiquement peu contenu, les réponses comportementales et langagières sont impulsives, leur cerveau fait répondre leur bouche avant d'avoir pu structurer une pensée, quelle que soit la pensée). THÉO : pour faire voir, pour faire joli », JEAN : « non, à ton avis, pourquoi ? Qu'est ec qu'i y a en échange ? » THÉO et B à l'unisson : « de l'argent » (ICI TRES COHERENT : la réponse est attendue, est assez évidente, Jean a conceptualisé plusieurs fois et a insisté sur les enjeux financiers mais aussi, simplement, sur le mot « argent » à plusieurs reprises).

JEAN : : « voila, donc déjà la clubs pour avoir plus d'argent, donc les clubs qu'est ce qu'ils font, vas-y, pour avoir plus d'argent… » Théo écrit en parlant : « pour avoir plus d'argent… » JEAN : le reprend « les clubs » THÉO : nan pour avoir plus d'argent les marques … » JEAN : : « c'est les clubs plutôt », THÉO : « ah oui… », JEAN : : « et après tu pourras parler des marques » (IMPORTANT : ici Jean organise la pensée de Théo, ce qui l'aide à structurer, formuler, argumenter MAIS peut être que Théo aurait réussi en formulant la phrase à l'envers et en parlant des marques comme sujet plutôt que des clubs. PEUT ETRE aussi que cela aurait créé une incohérence entre le positionnement choisi et la manière d'argumenter. C'est peut être ce qu'il se passe souvent). BEN : «les marques, Marc le prof ? » (pareil…) JEAN : : donc d'abord, les clubs » THÉO : « pour avoir plus d'argent les clubs font des partenariats ? » JEAN : : « oui », THÉO écrit. JEAN : : « avec qui ? » THÉO : « avec », JEAN : : « des », THÉO : sponsors », JEAN : « oui avec des sponsors ». JEAN : : des sponsors, point. Du coup, les sponsors, qu'est ce que ça fait pour eux ? Tu l'as bien dit tout à l'heure. » THÉO : « de l'argent, ils gagnent de l'argent » Jean : « pourquoi ils gagnent de l'argent ? » (Ben fait des expérimentations avec sa bouche, il fait des bruits, les touts petits donc ça souvent, dans leur monde, ils ne se rendent pas du tout compte et ne prêtent pas attention à ce qu'il se passe autour, pas de pression du regard social, cela est plus rare avec les ados…) THÉO : heu, le maillot il

se fait voir et quand ils achètent le maillot ça fait » JEAN : : exactement, donc le sponsor, qu'est ce que tu as dis donc ? » THÉO : « donc le sponsor gagne de l'argent » JEAN : « gagne de l'argent comment ? Vas-y : gagne de l'argent… » JEAN : : « gagne de l'argent CAR, tu peux mettre le petit mot, conjonction de coordination ça s'appelle, maisouestdoncornicar, ouais, car quoi ? Qu'est ce que t'as dit ? Pourquoi il gagne de l'argent le sponsor ? » THÉO : « car les maillots se font acheter… » JEAN : « moi… » THÉO : « les maillots se font voir » JEAN : : voilà, voir, par exemple ». THÉO : « comment on écrit maillot ? » BEN : « comme macdo », JEAN : ignore. THÉO : « car les maillots », JEAN : « y'a pas que les maillots qui se font voir, qu'est ce qu'il y a d'autre sur le terrain, tu sais autour du terrain ? » THÉO : « tout, les panneaux.. », JEAN : « les panneaux… les panneaux quoi ? » THÉO : « publicitaires » JEAN : « allez ! ». B pose une question, JEAN : ne lui répond pas, Ben dit je vous dérange, JEAN : lui répond qu'ils sont en train de parler, et que ça le perturbe. Finalement il lui répondra. Jean et Théo terminent la phrase, c'est Jean qui construit tout, chaque mot. Ben n'en peut plus, Théo est au bout. Dès que l'intervention est postée, Ben se lève, Théo se retourne, JEAN : demande à B de se rasseoir, Théo veut tout de suite savoir combien d'interventions ils ont écrites et postées et comparer aux autres. Ben finit par se lever. Théo me demande s'il ferme la session. Puis il demande à Jean si la prochaine fois nous parlerons du coronavirus : « quoi, c'est le sujet qui touche la France en ce moment ». Ben prend machinalement le clavier et commence à écrire « coronavirus », JEAN : par réflexe lui dit « non, mais t'es bête ou quoi ? » (ce n'est pas la première fois).

Argumentation. Ils s'adressent au texte. La reformulation montre un ré-agencement des mots et un effort de vocabulaire mais une adéquation sémantique moyenne. Ils se positionnent comme étant d'accord avec la thèse selon laquelle les considérations financières ont pris le pas sur les considérations sportives dans le foot. Leur positionnement est cohérent avec leur argumentation. Trois mouvements argumentatifs sont identifiés : Trois développements justifiés par des connaissances communes, l'un sans connecteur logique, un autre utilisant « car » et le troisième utilisant « donc », toutes les justifications nous semblent pertinentes :« pour avoirs plus d'argent les clubs font des partenariat avec leur sponsor », « (donc) le sponsor gagne de l'argent car les maillots, les panneaux publicitaires se font voir », « donc les spectateurs vont acheter les marques ».

III - Transcription débat 1 de l'année 2

¤ (0:00:11.6)**TRANSITION**

Ben : on fait lequel ?

¤ (0:00:13.7)Theo : on fait ta phrase ?

¤ (0:00:14.9)Ben : vas-y toi commence

¤ (0:00:16.1)Sam : alors qu'est ce que c'est qui vous interpelle là par exemple ?

¤ (0:00:17.7)Ben: comme tu veux, tu veux... je sais pas

¤ (0:00:19.6)Sam : on pourrait dire celle-là là, non ? que ils ont un goût de chocolat ? qu'est ce que vous en pensez ?

¤ (0:00:22.9)Ben : ok, vas-y, allez

¤ (0:00:23.8)Theo : Elle commence d'où ?

¤ (0:00:26.0)SILENCE

¤ (0:00:27.9)Theo : de là ?

¤ (0:00:28.9)Sam : heu

¤ (0:00:29.5)Ben : non de tout là-haut

¤ (0:00:30.5)Sam : tu peux dire heu...

¤ (0:00:31.7)Ben : de en haut jusque-là

¤ (0:00:32.6)Sam : ouais jusqu'à là tu vois

¤ (0:00:34.1)Ben : ok (+ bruit de satisfaction)

¤ (0:00:35.2)SILENCE

¤ (0:00:38.9)Ben : (indistinct)

¤ (0:00:41.7)SILENCE

¤ (0:00:47.0) Sam : jusqu'à"chocolaté"

¤ (0:00:48.2)SILENCE

¤ (0:00:49.9)Ben indistinct

¤ (0:00:51.6)Sam : voilà

¤ (0:00:52.3)Ben : stop, là tu mets argumenter

¤ (0:00:53.9)Sam : alors est ce que vous êtes d'accord avec ça ou pas, qu'ils ont un goût de chocolat ?

¤ (0:00:57.7)Ben : bah oui

¤ (0:00:58.2)Theo : bah oui

¤ (0:00:59.3)Ben : plutôt d'accord

¤ (0:01:00.0)Sam : ok

¤ (0:01:01.0)Ben : indistinct

¤ (0:01:03.5)Sam : ouais

¤ (0:01:04.5)Ben : ah ouais non

¤ (0:01:06.1)Theo : tu dois faire une reformulation et une argumentation

¤ (0:01:08.4) Sam : alors, comment vous pouvez le reformuler ça ?

¤ (0:01:10.5) SILENCE

¤ (0:01:20.3) Ben : ça veut dire quoi tenebrions ?

¤ (0:01:22.0) Sam : beh, c'est le nom qu'on appelle de ces vers, ça s'appelle tenebrions

¤ (0:01:27.0) Ben : "désagréable. Grillés par les bons ... de Virginie, ils croquent sous la dent et ..grément. sans problème un apéro de f...." (il lit le texte) (Capucine arrive et se positionne derrière eux)

¤ (0:01:35.2) Sam : comment vous pourriez le reformuler ça ?

¤ (0:01:37.6) SILENCE

¤ (0:01:42.6) Cap : de longues phrases, hein ?

¤ (0:01:43.4) Sam : ouais

¤ (0:01:44.1) Cap : peut-être que si vous sélectionnez une phrase

¤ (0:01:49.0) Sam : plus courte, non ?

¤ (0:01:49.7) Cap : une seule phrase, peut être que ce sera moins long à reformuler

¤ (0:01:52.7) Sam : fais annuler et on va en faire une plus courte

¤ (0:01:54.3) Cap : tu vois là il y en a trois des phrases

¤ (0:01:55.4) Sam : prends en que une

¤ (0:01:57.3) Cap : c'est laquelle que vous vouliez au départ ?

¤ (0:01:58.3) SILENCE

¤ (0:02:00.6) Ben : là

¤ (0:02:01.9) Sam et Cap : ouais, d'accord

¤ (0:02:03.2) **POSITIONNEMENT**

Sam : donc ça vous aviez dit que vous étiez d'accord

¤ (0:02:07.1) Cap : mets après la ptite flèche (en chuchotant à Ben)

¤ (0:02:09.4) Ben : (indistinct)

¤ (0:02:10.8) **REFORMULATION**

Sam : alors comment on reformule ça ?

¤ (0:02:13.7) Ben : attend, ouais c'est vrai , "les vers de farine également nommé ténébrions... [Sam : c'est un, genre comme un surnom un peu] ...petit goût de noisette, pas désagréable"

¤ (0:02:22.4) Ben : beh, genre heu, ça a un goût de noisette heu, qu'est bon

¤ (0:02:27.4) Sam : ouais, ouais c'est pas mal ça

¤ (0:02:28.9) Ben : j'écris ça ?

¤ (0:02:29.7) Sam : ouais vas-y

¤ (0:02:30.5) Ben : J'écris quoi, un goût de noisette qu'est bon ?

¤ (0:02:32.3) Sam : mais c'est qui qui a un goût de noisette qu'est bon ?

¤ (0:02:33.9)Theo : tu mets les tenebrions ont un goût de noisette

¤ (0:02:37.4)Ben : qu'est bon ?

¤ (0:02:38.1) Sam : qu'est bon, ouais c'est pas mal ça

¤ (0:02:39.6)Ben : les (en se saisissant du clavier et le tournant vers lui)

¤ (0:02:41.2)Theo : c'est pas grave si t'écris mal

¤ (0:02:42.9)Sam : ténébrions regarde tu l'as, écrit là, donc tu peux le recopier

¤ (0:02:46.6)SILENCE

¤ (0:02:48.0)Ben : comme ça ? tenebrions

¤ (0:02:50.4)Sam : teNébrions, il manque le Né

¤ (0:02:52.6)Ben : (chuchote) tééééé, nééé,

¤ (0:02:55.2)Theo : y'a qu'un n

¤ (0:02:55.7)Ben : (indistinct) téé

¤ (0:02:58.2)Sam : ...né...brions

¤ (0:03:00.4)SILENCE

¤ (0:03:03.4)Ben : y'a un s ?

¤ (0:03:04.1)SILENCE

¤ (0:03:10.1)Sam : nan, tu peux pas faire les ... (corrections), il connaît pas ce nom

¤ (0:03:12.3)Ben : Tenaillebrion

¤ (0:03:13.6)Sam : c'était mieux comme toi tu l'avais écrit

¤ (0:03:15.0)Sam : regarde, c'est écrit là, ténébrion

¤ (0:03:18.1)SILENCE

¤ (0:03:20.5)Sam : brions

¤ (0:03:22.2)SILENCE

¤ (0:03:24.1)Sam : ont un goût de noisette

¤ (0:03:25.9)Ben : ont... y'a un s a ont ?

¤ (0:03:28.2)Sam : o-n-t

¤ (0:03:30.2)Sam : de toute façon c'est pas grave après les fautes d'orthographe

¤ (0:03:32.8)Ben : ont un goût

¤ (0:03:33.8)Sam : ouais

¤ (0:03:34.3)Theo : de noisette

¤ (0:03:35.3)SILENCE

¤ (0:03:36.5)Ben : goût, pas désagréable ?

¤ (0:03:38.6)Sam : hmm, bah du coup tu mets ton, le synonyme que t'avais dit

¤ (0:03:42.2)Sam : ont un goût de noisette

¤ (0:03:43.9)Theo : agréable

¤ (0:03:45.6)SILENCE

¤ (0:03:46.8)Sam : ouais ou qui est bon, c'était bien ça...ce qu'il avait dit

¤ (0:03:52.0)SILENCE

¤ (0:04:02.6)Sam : voilà, ok

¤ (0:04:03.5)**ARGUMENTATION**

Sam : maintenant, argumentation

¤ (0:04:04.9)Ben : ça veut dire quoi ça ?

¤ (0:04:07.0)Sam : baaaah, faut que vous expliquiez pourquoi vous avez dit ça

¤ (0:04:09.8)Ben : on trouvait que c'était pas mal

¤ (0:04:12.6)SILENCE

¤ (0:04:13.6)Sam : ouais, alors pourquoi tu trouvais que c'était pas mal ?

¤ (0:04:17.0)SILENCE

¤ (0:04:22.8)Sam : vous pouvez dire heu... qu'est ce que t'en penses toi ...? (en se tournant vers Théo)

¤ (0:04:27.8)Theo : je cherche

¤ (0:04:29.7)Sam : après vous pouvez dire, vous pouvez changer là, y'a plutôt d'accord et y'a quoi ?

¤ (0:04:32.9)SILENCE

¤ (0:04:34.3)Ben : "pas compris", non, on a compris.... non ?

¤ (0:04:37.0)Sam : sinon vous pouvez sinon dire que vous êtes pas d'accord, et dire que heu, pourquoi vous seriez pas d'accord ? avec ça ?

¤ (0:04:42.3)Ben : on est d'accord, enfin moi je pense

¤ (0:04:44.2)Theo : parce qu'on n'a pas goûté

¤ (0:04:45.0)Sam : bah ouais, bah ça c'est bien, vous pourriez dire ça

¤ (0:04:47.5)Sam : dans l'argumentation, tu pourrais dire heu

¤ (0:04:50.3)Ben : on n'a pas goûté

¤ (0:04:50.9)Sam : bah oui

¤ (0:04:51.9)Ben : je, tu écris ?

¤ (0:04:53.1)Sam : c'est bien Théo, c'est ça

¤ (0:04:56.0)Sam : tu peux pas savoir en fait

¤ (0:04:56.8)Theo : ça prend un s on ?

¤ (0:04:59.8)Sam : alors on c'est sans le t

¤ (0:05:01.0)Ben : ouais y'a un s (et continue un peu à parler seul et à faire des mimiques, je pense qu'il remplit l'espace, il est dans un moment fragile)

¤ (0:05:02.9)Sam: on, a, a, juste la lettre a, non plus loin

¤ (0:05:07.8)Theo : un espace ?

¤ (0:05:08.2)Sam : ouais voilà, a, plus loin, pas goûté

¤ (0:05:11.2)Theo : c'est heu, c'est à, c'est à côté ? y'a pas d'espace ?

¤ (0:05:16.0)Sam : si, y'a espace, pas, plus loin, goûté

¤ (0:05:19.0)Sam: t-é, voilà

¤ (0:05:21.6)Ben : et là tu mets

¤ (0:05:22.1)Sam (et Theo: ok): là tu mets ok

POST 1 ENVOYE

¤ (0:05:23.6) **TRANSITION**

Ben : ah c'est bon et on l'a ici

¤ (0:05:25.5) Theo : et lui, là, ils ont déjà écrit

¤ (0:05:26.5)Ben : et lui il a écrit quoi ?

¤ (0:05:27.5) Theo: on peut répondre à ce qu'ils ont marqué, si on n'est pas d'accord ou si on est d'accord.

¤ (0:05:30.1)Ben lit en même temps : "nous allons manger des insectes... pour...

¤ (0:05:32.3)Ben : attends j'ai pas compris là, nous allons manger des insectes pour..."

¤ (0:05:37.4)Theo continue : "quoi manger des insectes, pour la boucle alimentaire, nous sommes en train de tuer la boucle alimentaire, en gros je vous explique on mangerait des insectes pour pas déranger la boucle alimentaire (intervention de Abel et Léo postée à 10:48:58) (T se tourne vers S ayant l'air de demander son approbation et S acquiesce)

¤ (0:05:48.7)Ben se tourne directement vers Théo et dit : on est d'accord ou ...?

¤ (0:05:49.6)Theo : beh soit tu fais une autre phrase soit tu réponds à ...

¤ (0:05:52.4)Sam : en fait, eux ils ont fait la phrase : "nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes" (en pointant et faisant glisser son doigt sur l'écran pour montrer où se situe la phrase concernée)

¤ (0:05:56.5)Sam: bah, vas-y on, on va la faire celle-là nous aussi (en pointant)

¤ (0:05:58.5)Theo : beh du coup (en pointant l'écran)

¤ (0:05:59.0)Sam : clique là, là.

¤ (0:05:59.6)Theo : non je crois que c'est ... tu peux la... (en montrant que l'on peut cliquer sur l'argumentation de Abel et Léo afin de leur répondre directement mais ils n'y arrivent pas)

¤ (0:06:03.8)Theo : sélectionne peut-être

¤ (0:06:05.0)Sam : nan mais sélectionne là sinon (en montrant la phrase d'origine dans le texte directement)

¤ (0:06:07.8)Sam : regarde, elle est là (en pointant sur l'écran)

¤ (0:06:09.3)Ben : attends...

¤ (0:06:11.3)Sam : nan mais là t'as sélectionné sa réponse, c'est là qu'il faut, là (en montrant la phrase dans le texte (cela est une erreur technique de Sam, qui ne sait pas que l'on peut répondre directeent à l'autre)

¤ (0:06:16.2)SILENCE (Ben sélectionne alors la phrase directement dans le texte et finalement l'intervention d'Abel et Léo ne sera pas prise en compte dans leur propre intervention bien que l'intention de départ ait été d'y répondre.)

¤ (0:06:25.1)Sam :là, argumenter, voilà

¤ (0:06:27.3)**POSITIONNEMENT**

Sam : alors est-ce que vous êtes d'accord qu'on va tous devenir des mangeurs d'insectes ?

¤ (0:06:30.3)Ben : non pas d'accord

¤ (0:06:31.4)Sam : pas d'accord ?

¤ (0:06:32.6)Sam : et toi Théo ?

¤ (0:06:33.7)Theo : pas d'accord

¤ (0:06:34.7)Sam : alors mets qye t'es pas d'accord

¤ (0:06:35.9)SILENCE

¤ (0:06:38.3)**ARGUMENTATION**

Sam : alors reformule

¤ (0:06:39.1)Ben : alors, je dis, on n'est pas d'accord parce que... (Ben se tourne vers Theo pour qu'il complète)

¤ (0:06:41.9)S : alors on fait l'argumentation déjà si tu veux (en pointant sur l'écran l'encart "argumentation"), on n'est pas d'accord, pourquoi alors vous n'êtes pas d'accord qu'on va tous devenir des mangeurs d'insectes ?

¤ (0:06:48.7)Ben : parce que, peut être qu'on n'a pas envie, je sais pas

¤ (0:06:52.3)Theo : peut être que y'a des magasins pour ça, y'a des magasins là où ...là où y'a d'la nourriture

¤ (0:06:58.3)Ben : on n'a jamais gouté enfin, on n'a jamais goûté ...

¤ (0:07:00.3)SILENCE

¤ (0:07:02.9)Sam: pourquoi on deviendrait pas tous des mangeurs d'insectes ?

¤ (0:07:05.2)SILENCE

¤ (0:07:08.0)Ben : bah parce que ... on peut mais... ah bah je mets d'accord alors

¤ (0:07:14.7)Sam : non je sais pas vous mettez comme vous voulez

¤ (0:07:16.8)Ben : on met pas compris ?

¤ (0:07:17.6)Sam : bah si vous avez compris quand m_ême cte phrase, y'a rien de compliqué

¤ (0:07:21.1)SILENCE (Theo et Ben ont l'air songeur, Ben clique sur l'écran)

¤ (0:07:23.9)Sam : mais non mais vous avez le droit de ne pas être d'accord,

¤ (0:07:25.4)Sam : par exemple vous pouvez dire moi j'ai pas envie de manger des insectes parce que ...je sais pas moi

¤ (0:07:31.4)Theo : moi j'ai pas envie de manger des insectes parce que (Ben coupe la parole)

¤ (0:07:33.0)Ben : vas-y vas-y attend j'écris ou t'écris

¤ (0:07:34.1)Theo : écris moi j'écrirai après

¤ (0:07:35.6)Sam : vas-y alors

¤ (0:07:36.3)Sam : alors vas-y dicte lui ce que tu voulais dire

¤ (0:07:38.4)Ben : bah, je trouve ou on trouve ?

¤ (0:07:40.5) Sam : tu mets je n'ai pas envie de manger des insectes car

¤ (0:07:43.3) Sam : et vous dites pourquoi, ou parce que ...

¤ (0:07:46.3) Sam : je n'ai pas envie de manger des insectes [Ben : l'apostrophe c'est le 4 ouais] parce que

¤ (0:07:49.1) Theo : parce que je préfère la nourriture normale

¤ (0:07:51.3) Sam : bah voila

¤ (0:07:52.2) Ben : a-i-t ?

¤ (0:07:53.2) Sam : hmmmm, a-i-s

¤ (0:07:55.4) Sam : mais c'est pas grave les fautes c'est pas grave

¤ (0:07:57.4) Ben : "n'ai",

¤ (0:07:58.1) Sam : "pas envie",

¤ (0:07:59.8) SILENCE

¤ (0:08:03.3) Ben : "envie"

¤ (0:08:04.4) (Ben prend la souris pour bouger le curseur pour se corriger)

¤ (0:08:05.0) Sam : c'est pas grave c'est pas grave, c'est un "e"

¤ (0:08:07.2) (Capucine vient voir comment ça se passe, s'installe accroupie derrière eux, entre théo et Sam.) Sam : et là par exemple comment ils peuvent reformuler ? heu ils doivent reformuler ça par rapport à ce que eux ils pensent ou heu ?

¤ (0:08:14.1) Cap : ouais

¤ (0:08:15.3) Sam : d'accord, pas obligé de mettre un synonyme ou quoi

¤ (0:08:16.9) S : c'est comment eux ils le pensent en fait

¤ (0:08:18.1) C : c'est comme ils veulent, en changeant le vocabulaire, en ré-agenceant les mots,

¤ (0:08:22.2) S : d'accord,

¤ (0:08:23.7) C : comme ils l'entendent, pour essayer de dire ce quils en ont compris

¤ (0:08:25.9) S: ok (pendant ce temps, Ben s'est tourné vers Sam en relisant je n'ai pas envie, pas envie de, de quoi ? pour que S lui répète, de manger des insectes ? en fronçant les sourcils)

¤ (0:08:26.5) Théo relit : "je n'ai pas envie de manger des insectes car",

¤ (0:08:28.6) Ben : attends

¤ (0:08:30.2) Theo : il existe des

¤ (0:08:31.6) ben : ok

¤ (0:08:33.4) Ben : nan c'est pas ça c'est quoi dejà attends

¤ (0:08:36.1) Sam : de manger

¤ (0:08:37.9) Ben : ah c'est bon

¤ (0:08:39.4) SILENCE

¤ (0:08:46.0) Ben : de manger ... des insectes

¤ (0:08:48.9) Sam : des insectes

¤ (0:08:49.8) Theo : car ..... je préfère la nourriture normale

¤ (0:08:56.8) B : car ?

¤ (0:08:57.9) Ben : heuuuu

¤ (0:08:59.2) Sam : y'a pas le t

¤ (0:09:00.4) Ben y'a un e, non ?

¤ (0:09:01.1) Sam : y'a pas le t

¤ (0:09:01.7)Cap : c'est pas grave (en chuchotant)

¤ (0:09:02.5)Sam : nan, ne fait pas avec ça en plus ça te faitfaire n'importe quoi regarde (en parlant du correcteur orthographique)

¤ (0:09:05.1)Sam : c-a-r

¤ (0:09:07.0)Sam : car, alors pourquoi vous avez pas envie de manger des insectes ?

¤ (0:09:11.5)Theo : parce que je préfère la nourriture normale

¤ (0:09:13.1)Ben: parce que je trouve que ...

¤ (0:09:14.3)Ben : c'est ... parce qu'on n'aime pas

¤ (0:09:17.4)Sam : bah alors car je préfère la nourriture normale, vas-y marque-le ça

¤ (0:09:20.6)Sam : tu sais pas si t'aimes pas t'as jamais goûté

¤ (0:09:22.4)Ben : bah oui mais c'est dégueulasse 'fin j'ai crainte, 'fin j'sais pas j'ai...

¤ (0:09:26.3)Sam : et bah ça c'est bien donc

¤ (0:09:27.2)Sam : donc, alors, on va mettre les deux

¤ (0:09:29.0)Sam : donc toi t'a dit car ça me fait peur,

¤ (0:09:31.9)Ben : car
Sam : les craintes donc les craintes,

¤ (0:09:34.4)Ben : ça, me,
Sam : fait peur, ouais fait peur

¤ (0:09:38.8)Ben : fait peur
Sam : peur

¤ (0:09:42.3)Theo : d'attraper des maladies

¤ (0:09:43.7)Sam : peur d'attraper des maladies

¤ (0:09:46.6)Ben veut se corriger,
Theo : c'est pas grave,
S : arrete avec ça,
Ben : celui-là ? (en montrant la proposition du correcteur orthographique)

¤ (0:09:50.8)Theo : mais c'est pas grave
S : c'est, c'est le troisième mais c'est pas grave sinon,

¤ (0:09:53.8)Ben : c'est bon j'arrête

¤ (0:09:54.8)Sam : ça me fait peur d'attraper des maladies

¤ (0:09:56.6)Ben: mais pourquoi ?

¤ (0:09:58.4)Theo : parce que tu sais pas d'où ils viennent les insectes

¤ (0:10:00.8)Sam : et ouais il a raison

¤ (0:10:03.0)Ben : d'a...

¤ (0:10:03.6)Sam : d'attraper des maladies

¤ (0:10:04.9)Ben : ehu, apres, hmm

¤ (0:10:08.5)Theo : c'est pas grave si tu fais des fautes

¤ (0:10:09.2)Sam: nan, a-deux t-

¤ (0:10:10.8)Sam : r-a-p-e-r

¤ (0:10:14.1) Sam : c'est pas grave si tu fais des fautes, écris le comme tu le sens,

¤ (0:10:17.4)Ben : y'a deux p ?

¤ (0:10:19.4) Sam : e-r

¤ (0:10:19.9) Ben : y'a deux p ?

¤ (0:10:20.9) Sam : ouais

¤ (0:10:21.5) Sam : des maladies

¤ (0:10:23.5) Ben : ah c'est pas le bon

¤ (0:10:26.3) Sam : si, si
Ben : ah c'est pas grave

¤ (0:10:27.7) Ben : des ...

¤ (0:10:28.6) Sam : ma-ladies

¤ (0:10:30.1) SILENCE

¤ (0:10:33.1) Ben : heuuuu

¤ (0:10:33.5) Theo : d-i-e

¤ (0:10:35.0) Ben : y'avait e je crois

¤ (0:10:36.9) Sam : d'attraper des maladies

¤ (0:10:37.8) Theo : c'est pas grave

¤ (0:10:38.6) Sam : heu ... car je sais pas d'où ils viennent

¤ (0:10:41.2) Ben : je peux pas écrire (le curseur est sorti de la fenêtre)

¤ (0:10:42.8) Sam : re-clique à côté de maladies, là (en montrant sur l'écran avec son doigt), voilà

¤ (0:10:47.8) Sam : car je sais pas d'où ils viennent

¤ (0:10:49.6) Ben : car, ... sais, ... d'où ...

¤ (0:11:02.5) Ben :j'écris ils ?

¤ (0:11:03.8) Sam : hmm hmm (en acquiescant), viennent

¤ (0:11:05.3) SILENCE

¤ (0:11:10.8) Sam : voilà, et toi t'avais dit un truc au début aussi ? (en se tournant vers Théo)

¤ (0:11:13.5) Sam : que tu préférais...

¤ (0:11:14.8) Theo : la nourriture normale

¤ (0:11:16.1) Sam : voilà, vous pouvez le mettre ça

¤ (0:11:17.3) Ben : car

¤ (0:11:18.3) Sam : et tu mets, tu vas à la ligne

¤ (0:11:19.9) Sam : et tu mets on préfère ...

¤ (0:11:22.2) SILENCE

¤ (0:11:27.8) Ben : ...fère la nourriture normale

¤ (0:11:29.4) Sam : et oui

¤ (0:11:30.3) SILENCE (Ben écrit puis veut aller cliquer pour valider l'intervention)

¤ (0:11:40.7) **REFORMULATION**
Theo : attends faut faire la reformulation

¤ (0:11:42.1) Sam : attends, reformule là

¤ (0:11:43.0)SILENCE (Ben clique puis se frotte les mains) **(il semble fier de lui)**

¤ (0:11:45.1)Ben : alors, pourquoi, pourquoi on est d'accord

¤ (0:11:46.6)Sam : il va la faire Theo, il est bon pour ça

¤ (0:11:48.6)(Theo prend le clavier) (Ben souffle de l'effort que tout cela vient de lui demander, pas d'ennui ou d'énervement) Ben : vas-y, pourquoi on n'est pas d'accord ?eh ! beh parce que

¤ (0:11:52.0)Sam : non là c'est la reformulation, c'est, nous allons tous devenir des mangeurs d'insectes, donc heu, reformule ça

¤ (0:11:57.8)Ben : non, on dit non

¤ (0:12:01.2)Theo : non mais...

¤ (0:12:02.0)Sam : on pourrait mettre nous allons heu... changer heu...

¤ (0:12:07.1)Theo : de nourriture ?

¤ (0:12:09.5)Sam : ouais, voilà très bien

¤ (0:12:11.0)Ben (répète) : nous allons changer la nourriture

¤ (0:12:14.7)et Ben reprend théo : y'a deux l

¤ (0:12:16.0)Theo : c'est pas grave,

¤ (0:12:17.3)Sam : c'est pas grave les fautes elle a dit

¤ (0:12:19.0)Ben : la chansson

¤ (0:12:20.9)Sam : changer

¤ (0:12:22.3)Sam : g-e-r

¤ (0:12:24.6)Theo : là ?

¤ (0:12:25.7)Sam : heu, encore (en montrant sur le clavier qu'il faut encore effacer une lettre avant de pouvoir écrire g-e-r, N.B : on efface et on recommence, sans problème)

¤ (0:12:27.0)Sam : voilà, voilà g-e-r

¤ (0:12:30.3)SILENCE

¤ (0:12:32.3) Theo : nous allons changer j'avais dit ?

¤ (0:12:34.2)Ben et Sam : heu, changer la nourriture"

¤ (0:12:35.7)SILENCE

¤ (0:12:41.2)Sam conclue : très bien

¤ (0:12:41.7)(Ben gigote beaucoup depuis quelques minutes)
Theo a fini d'écrire, Ben prend la souris et clique pour valider l'intervention

POST 2 ENVOYE

¤ (0:12:43.4) **TRANSITION**
lecture de certains posts

¤ (0:15:12.2)**POSITIONNEMENT**
Sam : donc ça c'est sa réponse à Eli

¤ (0:15:13.8)Ben : eh ! je veux répondre à sa truc

¤ (0:15:15.6)Sam : et ben réponds lui, vas-y

¤ (0:15:16.9)SILENCE (Ben sélectionne l'argumentation de Eli, clique sur Argumenter puis se frotte les mains commepour ancrer sa réussite)

¤ (0:15:21.4)Sam : alors, t'es d'accord ou t'es pas d'accord avec lui?

¤ (0:15:23.9)Sam : parce que lui il dit qu'il aimerait bien essayer, que peut être heu il aimerait tu vois ?

¤ (0:15:28.6)Ben : bah, d'accord

¤ (0:15:29.7)Ben : pourquoi ?

¤ (0:15:31.2)Sam : je sais pas, ça c'est à toi de le dire

¤ (0:15:32.8)Ben : d'accord ou pas d'accord ? (en se tournant vers Theo)

¤ (0:15:33.5)Sam : discutez entre vous
Theo : je sais pas

¤ (0:15:35.5)Sam : vous vous aimeriez essayer ou pas ?

¤ (0:15:37.4)Ben : non

¤ (0:15:37.9)Theo : mais c'est...

¤ (0:15:38.5)Sam : alors t'es pas d'accord

¤ (0:15:39.4)Sam : si t'aimerais pas essayer

¤ (0:15:41.3)Ben : oui mais, peut être que c'est bon mais peut être que c'est pas bon, enfin

¤ (0:15:44.9)Sam : et comment tu peux le savoir ça ?

¤ (0:15:46.0)Ben : nan mais...pas d'accord, pas d'accord

¤ (0:15:47.8)Ben : parce que des, des acafrds des trucs comme ça, non non

¤ (0:15:50.2)SILENCE

¤ (0:15:52.0)**ARGUMENTATION**
Ben : on commence par l'argumentation ?

¤ (0:15:53.7)sam : comme tu veux

¤ (0:15:54.6)SILENCE (Ben : heuuuu) (Ben et Theo se retroune pour jeter un coup d'oeil à ce qu'il sa passe autour, Ben se passe la main sur le visage et fronce les yeux, comme un geste de fatigue)

¤ (0:16:01.7)Sam : qu'est ce que tu pourrais lui répondre à Eli ? Si lui il te dit moi j'aimerais essayer de manger des insectes

¤ (0:16:06.2)Theo : moi j'aimerais pas manger des insectes

¤ (0:16:09.2)Ben : nous on aimerait pas

¤ (0:16:10.5)Theo : manger des insectes
Sam : pourquoi alors ?

¤ (0:16:12.2)Ben : parce que lui il a dit que ça avait le goût des noisettes ou je sais pas quoi

¤ (0:16:15.4)Ben : bah

¤ (0:16:16.9)Sam : toi tu penses que ça a quel goût toi ?

¤ (0:16:19.3)Ben : dégueulasse

¤ (0:16:21.5)Ben : ben je sais pas moi, j'ai jamais goûté mais

¤ (0:16:25.2)Sam : hmm hmm, bah tu peux le marquer ça

¤ (0:16:27.1)Ben : on n'est pas d'accord parce qu'on a jamais goûté

¤ (0:16:29.8)Sam : ouais mais faut que tu dises pourquoi t'a pas envie de goûter alors dans ce cas-là

¤ (0:16:33.1)Ben :bah parceque, parce que j'ai crainte

¤ (0:16:34.0)Theo : tu sais pas d'où ils viennent

¤ (0:16:35.9)(.)Sam : ouais mais ça, ça peut être un argument ça, tu sais pas d'où ils viennent

¤ (0:16:41.7)Ben : oui mais...

¤ (0:16:42.5)Sam : après est ce qu'il y a pas autre chose qui vous dégoûte chez les insectes ?

¤ (0:16:45.6)Ben : si, par exemple s'il y a des cafards et tout ça, ça ça me dégoûte

¤ (0:16:50.2)Theo : genre quand tu mets dans ta bouche y'a des trucs qui croquent ou de strucs comme ça

¤ (0:16:52.6)Sam : bah ça c'est une bonne argumentation

¤ (0:16:54.4)Ben : on va dire quoi ? tu écris ou j'écris ?
Sam : vous pouvez le marquer ça
Theo : vas-y écris

¤ (0:16:57.2)Ben : on écrit quoi ?

¤ (0:16:58.1)Theo, beh, t'écris... nous quand on en met dans, dans la bouche, non...

¤ (0:17:10.5)Ben : on n'est pas d'accord

¤ (0:17:11.3)Sam : ouais

¤ (0:17:11.9)Ben : parce que

¤ (0:17:13.0)Sam : ça croque dans la bouche

¤ (0:17:14.5)Ben : ça croque dans la bouche, ouais

¤ (0:17:16.5)Theo : ouais mais du coup c'est comme si on avait déjà goûté

¤ (0:17:19.0)Sam : nan parce que tu le sais que ça croque, parce que tu, tu sais que c'est croquant (gestes avec la main qui montre la résistance sous la dent)

¤ (0:17:23.6)Sam: et c'est, tu peux dire heu, on n'est pas d'accord parce que ça croque dans la bouche et que ça te dégoûte, tu vois ?

¤ (0:17:30.0)Sam : donc t'as pas envie d'essayer tu dis

¤ (0:17:33.3)SILENCE

¤ (0:17:37.2)Ben : on n'est pas d'accord car

¤ (0:17:38.7)Sam : ça croque dans la bouche

¤ (0:17:40.1)SILENCE (Ben écrit, Theo se frotte le visage, Sam baille)

¤ (0:17:59.7)Sam : et du coup, nan attend, finis là, ça croque dans la bouche et du coup quoi ?

¤ (0:18:04.9)Sam : ça fait quoi que ça croque dans la bouche ?

¤ (0:18:06.8)Ben : b, ça fait des trucs bizarres (avec getsuelle de mastication)

¤ (0:18:09.2)Sam : ouais beh ça te, ça te dégoûte un peu, non ?

¤ (0:18:11.6)SILENCE (Ben acquiesce)

¤ (0:18:12.6)Sam : donc tu peu le mettre ça

¤ (0:18:13.5)Ben : et ça me dégoûte

¤ (0:18:14.4)Theo : et ça nous dégoûte

¤ (0:18:16.1)Ben : et...

¤ (0:18:17.0)SILENCE

¤ (0:18:29.3)Sam : ça me dégoûte, donc on n'a pas envie d'essayer, tu peux mettre

¤ (0:18:32.9)Theo : nan mais on s'en fout de ça (Ben a convoqué le correcteur orthographique)

¤ (0:18:34.5)Ben : donc on n'a pas envie d'essayer

¤ (0:18:37.2)Sam : ouais voilà

¤ (0:18:38.0)Sam : je sais pas c'est ce que vous dîtes après vous faîtes comme vous voulez

¤ (0:18:42.2)SILENCE (Ben écrit)

¤ (0:18:49.5)Theo : et tu peux marquer parce que je préfère la viande aussi

¤ (0:18:51.4)Ben : quoi ? (en se trounant vers Theo)

¤ (0:18:53.3)Theo : je préfère la viande

¤ (0:18:54.5)Ben : pourquoi ? (en fronçant les sourcils)

¤ (0:18:55.8)Ben : pas envie d'en dé... nan attends

¤ (0:18:59.8)Sam : essayer, e-deu s-a-y-e-r

¤ (0:19:06.2)Ben : d'essayer

¤ (0:19:07.7)Sam : juste attache-le (en montrant sur l'écran), c'est attaché

¤ (0:19:10.2)Ben (indistinct) SILENCE

¤ (0:19:19.9)Sam : voilà, et Theo il t'a dit quelque chose aussi

¤ (0:19:23.8)Ben : qu'est ce t'as dit Theo ?

¤ (0:19:25.0)Theo : heu, qu'on pré, heu, qu'on préfère la viande

¤ (0:19:31.4)Theo : tu veux que je l'écrive ?

¤ (0:19:32.9)Ben : attends

¤ (0:19:34.7)Theo : qu'est ce t'as fait ?

¤ (0:19:35.7)Theo : tu veux que je l'écrive ?

¤ (0:19:37.4)Ben : vas-y

¤ (0:19:38.6)(Ben fait des signes à la caméra)

¤ (0:19:41.6)Sam : c'est bien c'est bien vous travaillez bien (presque au même moment que les signes de Ben, qu'il arrête du coup, c'est comme si Sam savait que Ben allait s'échapper ailleurs s'il y avait rien qu'une demie seconde de plus seul avec ses pensées)

¤ (0:19:43.1) SILENCE (Theo écrit, Ben se tortille sur sa chaise et sort un papaier de sa poche, Sam baille)

¤ (0:20:03.3)**REFORMULATION**

(Theo voit Capucine arriver et montre qu'il travaille) Sam : alors comment tu peux le reformuler là ce qu'il a dit Eli ?

¤ (0:20:09.5)SILENCE Ben : indistinct

¤ (0:20:17.1)Sam : qu'est ce qui, qu'est ce qui veut dire quand il dit ça Eli ?

¤ (0:20:19.4)Theo : qu'il va gout... qu'il va essayer de goûter en Thai... qu'il va essayer de goûter en Thailande

¤ (0:20:23.8)Ben : attends, attends (en fronçant les sourcils), donc on a envie...

¤ (0:20:25.9)Theo : nan ça c'est

¤ (0:20:27.0)Ben donc on n'a pas envie d'e

¤ (0:20:27.5)Sam : ça c'est ce que toi t'as écrit

¤ (0:20:28.9)Ben et Theo : donc on préfère la viande

¤ (0:20:31.7)SILENCE

¤ (0:20:33.4)Sam : mais ça c'est bien ce que vous avez mis

¤ (0:20:35.5)Sam : par contre là on est à la reformulation

¤ (0:20:37.8)Sam : comment ets ce que vous pouvez reformuler ce qu'il a dit Eli ?

¤ (0:20:39.8)Sam : qu'est ce qu'il a voulu dire quan il a dit ça ?

¤ (0:20:42.6)Theo : qu'il va goûter des insectes quand il ira en Thailande

¤ (0:20:45.0)Ben : et ça a le goût de noisette

¤ (0:20:46.1)SILENCE (Sam acquiesce, Capucine aussi)

¤ (0:20:47.3)Theo : et qu'il aimerait bien essayer

¤ (0:20:48.7)Ben : et nous on dit on est pas d'accord

¤ (0:20:50.6)Theo : on aimerait pas essayer

¤ (0:20:52.4)Sam : hmm, alors reformulez allez-y

¤ (0:20:54.5)Theo : ou si on serait à ta place [Ben : on peut dire on n'est pas d'accord avec toi] on n'aurait pas essayer, on n'aurait pas essayer (j'ai l'impression qu'ils veulent chacun avoir la bonne réponse, ils se trounent vers Sam lorsqu'ils prennent la parole, ils se coupent la parole, il cherchent l'approbation de Sam je pense)

¤ (0:20:58.6)Ben : on n'est pas d'accord avec toi, ça a pas un gout de noisette

¤ (0:21:00.9)SILENCE

¤ (0:21:03.2)Sam : allez-y hein ? (avec une moue dubitative) c'est à vous de..

¤ (0:21:04.8)Ben : tu veux écrire comme tu veux ? (en s'adressant à Theo)

¤ (0:21:05.6)Theo : dis-moi et j'écris

¤ (0:21:07.1)Ben : on n'est pas d'accord

¤ (0:21:08.6)SILENCE (Theo écrit ce que lui a dicté Ben qui est en train de remplir un formulaire apparement, c'est la feuille qu'il sorti un peu plus tôt, il décroche)

¤ (0:21:16.3)Theo : on n'est pas d'accord ?

¤ (0:21:18.3)Ben : heuuuu

¤ (0:21:21.2)Ben : on n'est pas d'accooord, on n'est pas d'accord parce que ...

¤ (0:21:30.3)SILENCE (Theo écrit, Ben est à nouveau sur sa feuille, il y écrit) (Capucin et Sam discute de la fin de la séance, savoir s'ils ont des impératifs après, pour anticiper la fin du débat afin de garder du temps pour clôturer la séance avant de partir).

¤ (0:21:36.7)Theo : on pourra regarder les vidéos ?

¤ (0:21:38.1)SILENCE (Cap et Sam termine leur échange)

¤ (0:21:41.7)Theo : on pourra regarder les vidéos ?

¤ (0:21:43.4)Cap : je vous dirais après, d'accord ? Sam allez concentrez-vous d'abord, là, sur ça (en montrant l'écran de la tête)

¤ (0:21:46.9)Theo : parce que quoi ? (en se tournant vers Ben

¤ (0:21:48.5)Sam : alors pourquoi ? qu'est ce que vous aviez dit là ? (Ben pose son stylo)

¤ (0:21:51.9)Ben : beh heuuuu, pas d'accord

¤ (0:21:55.1)Theo : on n'est pas d'accord aprce que quoi ?

¤ (0:21:56.8)Ben : espace, par-ce-que

¤ (0:21:58.6)Theo : c'est pas grave

¤ (0:21:59.7)SILENCE

¤ (0:22:02.1)Ben : parce... parce que ça a pas de gout de n...

¤ (0:22:05.3)Theo : ça a pa sd egoût ?

¤ (0:22:06.3)Ben : ouais ça a pas de goût de noisette

¤ (0:22:07.5)Ben : c'est pas ça ? (en se tournant vers Sam)

¤ (0:22:09.1)Sam : si, ça peut, ça peut

¤ (0:22:10.2)SILENCE (Theo écrit, Ben est reparti sur sa feuille)

¤ (0:22:15.6)Theo : pas de goût... (lit pour s'accompagner)

¤ (0:22:17.4) SILENCE (Theo écrit, Ben est sur sa feuille, Sam a le regard dans le vide)

¤ (0:22:21.7) Theo : c'est bon ?

¤ (0:22:23.0) Sam : ouais, valider

POST 3 ENVOYE

¤ (0:22:24.9) **TRANSITION**

Sam : oula, ils en ont mis de strucs hein

¤ (0:22:26.6) Theo : "je n'ai pas envie de manger d'insectes car ça me fait peur d'attraper ...

¤ (0:22:31.8) sam : ça c'est ce que vous avez m... ah ils vous ont répondu heu Abel

¤ (0:22:34.4) Theo : et on préfère la nourriture normale

¤ (0:22:36.7) Sam : tu vois regarde (en se redressant pour se rapprocher et pointer l'écran), vous vous aviez dit que vous avez pas envie de manger des insectes car vous savez pas d'où ils viennent

¤ (0:22:42.3) Sam : vous vous en rappelez que vous avez dit ça

¤ (0:22:43.8) Sam : bah Abel il a répondu regardez

¤ (0:22:45.5) Theo : pareil

¤ (0:22:46.1) Sam : nan regarde

¤ (0:22:47.8) Theo : nous sommes pas d'accord.... (puis lit indistincetement dans sa tête presque)

¤ (0:22:54.0) Sam : tu vois il vous dit que lui il est pas d'accord avec vous

¤ (0:22:56.2) SILENCE (Theo pince la bouche en hochant de la tête comme si ça e gênait qu'Abel ne soit pas d'accord avec ce qu'ils avaient écrit) (Ben est sur sa feuille, il fait autre chose)

¤ (0:22:59.8) Sam : alors, essaye de lui répondre, non ?

Theo : et Eli ?

¤ (0:23:01.4) (Theo lit le post d'Eli) Sam : Ben reste avec nous là, pose c'te feuille là

¤ (0:23:04.7) (Theo continue de lire à voix haute les posts des autres)

¤ (0:23:16.3) Sam : range ce papier-là

¤ (0:23:17.6) SILENCE

¤ (0:23:19.9) Sam : regarde Ben ce qu'il a dit heu Abel

¤ (0:23:21.9) Sam : il vous a répondu

¤ (0:23:23.2) Sam : montre lui ce qu'il a répondu (en s'adressant à Théo)

¤ (0:23:24.5) SILENCE (Capucine est venue s'arrêter un peu à côtés de Ben)

¤ (0:23:27.3) Sam : là

¤ (0:23:28.7) Sam : tu te rappelles heu ce que vous aviez dit, vous aviez dit que vous ne saviez pas d'où ça vient donc que vous ne vouliez pas goûter

¤ (0:23:35.0) Theo : "je n'ai aps envie de gouter des insectes" (en chuchotant presque, il lit), pourquoi y'a ça ?

¤ (0:23:40.9) Sam : c'est pas grave, c'est pas grave

¤ (0:23:42.2) Theo : ça ça veut dire qu'il nous a répondu ça

¤ (0:23:43.7) SILENCE

¤ (0:23:45.1) Sam : alors regarde lis ce qu'il a répondu Ben là

¤ (0:23:47.6) Ben : j'ai déjà lu

¤ (0:23:48.7) Theo : "pas d'accord nous ne sommes pas d'accord il ya des élevages français..."
¤ (0:23:51.3) Sam : répondez-lui, non ?
¤ (0:23:52.2) Cap : "traitez pas des professionnels et des vétos pour insectes"... les vétos c'est les vétérinaires
¤ (0:23:59.2) Cap : ils se demandaient s'il pouvait y avoir des vétérinaires pour insectes

¤ (0:24:01.5) **POSITIONNEMENT**
Sam : alors vous êtes d'accord avec lui ou pas ?
¤ (0:24:02.6) Ben : non

¤ (0:24:03.5) **ARGUMENTATION**
Sam : alors qu'est ce que vous lui répondez ?
¤ (0:24:05.3) Ben : bah mais, mets l'argumentation en premier, non ?
¤ (0:24:08.1) Sam : ouais c'est, ça vous aide ça
¤ (0:24:09.8) Sam : qu'est ce que vous lui répondez à Abel ?
¤ (0:24:12.0) Ben : tu écris ou j'écris ?
¤ (0:24:14.1) Theo : j'écris, vas-y dis-moi
¤ (0:24:15.1) Ben : vas-y bah, ... attends ... y'a écris quoi déjà, "nous sommes pas d'éccord car y'a des élevages français...
¤ (0:24:22.8) Ben : ouais mais y'a des vétos et alors ?
¤ (0:24:25.1) Sam : est ce que ça te rassure ça ? [Ben : on n'a pas envie !]
¤ (0:24:28.5) Theo : on marque non [Ben : bah non]
¤ (0:24:29.7) Sam : tu peux dire ça... [Theo : ils peuvent mettre des produits qu'après on mange hein]
¤ (0:24:33.4) Sam: bah voilà tu peux le mettre ça
¤ (0:24:34.5) SILENCE
¤ (0:24:36.3) Sam : le véto peut mettre des produits... tu peux le mettre
¤ (0:24:38.1) SILENCE (Theo écrit)
¤ (0:24:50.1) Theo : le véto peut mettre des produits heu... (et se tourne vers Ben)
¤ (0:24:53.8) Ben : des produits dans... 'fin dans les insectes (en se tournant vers Sam pour approbation, Sam acquiesce et fait hmm hmm)
¤ (0:24:57.5) SILENCE
¤ (0:25:00.0) Ben : on est d'accord ouais, heu non on n'est pas d'accord (en promenant le curseur sur la fenêtre d'argumentation)
¤ (0:25:01.0) Theo : remets la ... la barre là
¤ (0:25:04.5) SILENCE (Theo écrit)
¤ (0:25:21.4) (Ben clique sur la souris mais je ne vois pas ce qu'il se passe) Theo : t'avais pas écrit
¤ (0:25:26.1) SILENCE (Theo écrit, Ben regarde ce qu'il se passe dans la salle, Sam croise le regard de Ben a plusieurs reprises pour le garder un peu là)
¤ (0:25:47.0) Theo : c'est bon
¤ (0:25:47.4) Sam : très bien
¤ (0:25:48.3) Ben : les vétos...
¤ (0:25:49.4) Sam : ouais donc là tu peux mettre pas d'accord

¤ (0:25:51.4) Theo : on a mis là

¤ (0:25:53.4) **REFORMULATION**
Sam : et... comment tu peux reformuler saphrase alors ?
¤ (0:25:56.4) SILENCE (Theo regarde l'écran, Ben joue avec la souris, Sam baille)
¤ (0:26:01.8) Sam : qu'est ce qu'il dit quand il dit ça lui ?
¤ (0:26:03.7) Ben : il dit... quoi ?
¤ (0:26:05.7) Theo : il dit que...
¤ (0:26:06.5) Ben : que les vétos peuvent mettre des produits 'fin
¤ (0:26:09.2) Sam : non, LUI qu'est ce qu'il dit
¤ (0:26:10.9) Theo : qu'il y a des élevages français
¤ (0:26:13.1) Sam : voilà il dit, il dit qu'il en existe en France, c'est un peu ça qu'il dit
¤ (0:26:17.6) Ben : ben moi je dis non
¤ (0:26:19.2) Sam : oui mais ça mais la vous reformulez
¤ (0:26:21.3) Ben : mais même s'ils mettent de sproduits mais quelques hose...
¤ (0:26:23.0) Theo : ça existe pas en France on dit ?
¤ (0:26:24.5) Ben : c'est pas bon 'fin ça croque, 'fin j'sais pas
¤ (0:26:26.1) SILENCE
¤ (0:26:29.7) Sam : comment vous pouvez reformuler sa phrase alors ?
¤ (0:26:31.3) SILENCE
¤ (0:26:38.3) Sam : il dit qu'y'a des gens qui s'occupents des insectes en France, c'est ça qu'il dit
¤ (0:26:42.3) Sam : vas-y tu peux marquer ça
¤ (0:26:43.6) Theo : que y'a des ...
¤ (0:26:45.4) Theo : je marque ...
¤ (0:26:49.0) Sam : il y a des gens ...
¤ (0:26:50.6) SILENCE (Theo écrit)
¤ (0:27:02.5) Theo : il y a des gens ...
¤ (0:27:03.7) Theo : qui travaillent les élevages français
¤ (0:27:08.2) Sam : ouais
¤ (0:27:09.0) SILENCE (Theo écrit, Ben touche au clavier d'à côté, Sam semble être sur sa montre)

¤ (0:27:27.2) POST 4 ENVOYE

¤ (0:27:28.9) **TRANSITION**
SILENCE
¤ (0:27:37.7) Theo : "les insectes sont ... les gens qui veulent faire Koh Lanta"
¤ (0:27:41.2) Cap : vous en êtes où là ? (en chuchotant)
¤ (0:27:43.5) Theo : on a fait...
¤ (0:27:44.9) Cap : vous leur avez répondu alors ?
¤ (0:27:47.7) Theo : on en a répondu deux ou trois
¤ (0:27:50.3) Cap : d'accord
¤ (0:27:50.7) Theo : celle-là

¤ (0:27:51.8)Cap : "ils peuvent mettre des prduits dans les insectes et puis après c'est nous qu'on a les maladies..."
¤ (0:27:56.7)Cap : ah ouais, faut faire attention, vous avez raison
¤ (0:27:59.8)Theo : on arrête à combien ?
¤ (0:28:03.4)Cap : on va s'arrêter dans 5-10mn
¤ (0:28:06.5)Cap : on peut faire une dernère intervention, d'accord ?
¤ (0:28:11.4)Theo : et après on se déconnecte ou ?...
¤ (0:28:12.9)Cap : on va rester dessus pour l'instant
Sam : essayez d'en faire une dernière
¤ (0:28:15.6)Sam : vous pouvez lire sinon ce qu'ils ont mis et peut être que y'en a qui vous ont répondu
¤ (0:28:20.0)Theo : y'a personne je crois qui nous a répondu
¤ (0:28:24.0)Sam : descends
¤ (0:28:25.3)Theo : descends (s'adresse à Ben)
¤ (0:28:25.9)Sam : lui il a gouté, il a répondu je crois Eli, peut être, non ?
¤ (0:28:29.0)Theo : descends
¤ (0:28:30.9)Theo : '...insectes..." (indistinct, il lit)
¤ (0:28:34.4)Sam : là regarde Eli il vous a répondu
¤ (0:28:36.3)SILENCE (ils lisent)
¤ (0:28:49.5)Ben : "c'est vrai que ça peut dégoûter mais c'est comme un aliment...qu'on n'aime pas... on peut s'habituer à une forme, on essaye, on goûte et peut être... quand même... il y a plein...

¤ (0:29:09.6)**POSITIONNEMENT**
Ben : beh on est d'accord
¤ (0:29:11.8)Sam : t'es d'accord avec ça ?
¤ (0:29:14.0)Sam : ok bah mettez d'accord
¤ (0:29:16.3)SILENCE (clique sur d'accord)

¤ (0:29:20.9)**ARGUMENTATION**
Sam : donc tu peux dire heu [Ben : on est d'accord]
¤ (0:29:23.3)Ben et Sam : tu as raison
¤ (0:29:24.8)Sam : voilà c'est très bien
¤ (0:29:26.4)SILENCE (Theo se met à écrire)
¤ (0:29:29.5)Ben : tu écris ?
¤ (0:29:30.6)Ben : t'écris quoi là ?
¤ (0:29:32.9)Theo : tu as raison
¤ (0:29:33.8)Sam : non, tu AS et après plus loin raison
¤ (0:29:37.1)SILENCE(Theo corrige)
¤ (0:29:44.8)Sam : a-s et plus loin raison, raison c'est r-a-i-s-o-n
¤ (0:29:51.6)Theo : r-a-i-s-o-n ?
¤ (0:29:54.0)Sam : ouais
¤ (0:29:54.9)Theo : r-a-i-s-o-n (en chuchotant)
¤ (0:29:58.5)Sam : tu as raison heuuu quoi qu'ets ce que vous pourriez mettre d'autre ?
¤ (0:30:01.0)SILENCE

¤ (0:30:10.8)**REFORMULATION**
Theo : et là on p...
¤ (0:30:12.1)Sam : en gros qu'est ce qu'il dit ?
¤ (0:30:13.7)Theo : on peut dire que, on peut on peut dire que y'a pleins de pays qui mange que ça
¤ (0:30:18.4)Sam : ouais en acquiescant
¤ (0:30:19.2) SILENCE
¤ (0:30:23.2)Sam : et pourquoi ils mangent que ça ?
¤ (0:30:24.7)Theo : parce que ils ont que ça comme nourriture
¤ (0:30:28.8)Sam : très bien
¤ (0:30:29.8)Ben : et tu viens toi toi les mar.. jeudis ? (Ben est ailleurs)
¤ (0:30:37.4)Sam : où ?
¤ (0:30:38.0)Ben : ici
¤ (0:30:38.8)Sam : ce sera pas tous les jeudis mais c'ets possible que je vous accompagne ouais
¤ (0:30:41.9)Ben : et nous on vient tous les jeudis ?
¤ (0:30:43.0)Sam : non c'est pas tous les jeudis
¤ (0:30:44.6)Ben : o, c'est quand ?
¤ (0:30:45.8)Sam : c'est une fois par mois à peu près
¤ (0:30:47.0)Ben oh ça va ! ça veut dire heu ... (indistinct)... ça va, c'est en décembre (Sam acquiesce)
¤ (0:30:50.1)Sam : hmm hmm
¤ (0:30:54.6)Ben : "tu as raison..." (se remet à lire)
¤ (0:30:57.6)Theo : "pleins de pays qui..."
¤ (0:30:58.4)Ben : ah y'a un h à la fin, non
¤ (0:30:59.8)Theo : c'est pas grave
¤ (0:31:00.7)Sam : c'est pas grave ça
¤ (0:31:01.2)ben : y (i grec)h-o-deux n...
¤ (0:31:03.5)Sam : pourquoi ils mangent que des insectes ?
¤ (0:31:05.2)SILENCE (Theo écrit)
¤ (0:31:13.7)Ben : parce que
¤ (0:31:14.8)SILENCE (Theo écrit, Ben baille)
¤ (0:31:32.0)Sam : très bien
¤ (0:31:32.8)Theo : voilà, c'est bon, on l'a fait
¤ (0:31:35.5)Sam : bah c'est bien

POST 5 ENVOYE

¤ (0:31:37.1)
TRANSITION REFLEXIVE
Theo : y'a écrit tout ça
¤ (0:31:39.4)Ben : il a répondu
Sam : qu'est ce qu'il a mis Eli ? Lis ce qu'il a mis pour comprendre
¤ (0:31:43.4)Ben : ah les, les insectes, ... c'est pas forcément les gens
¤ (0:31:48.1)Theo : la réponse à eli

¤ (0:31:49.5)Ben : qui veulent faire Koh Lanta mais plutôt pour ceux qui développent une sensibilité à l'écologie

¤ (0:31:58.6)Ben : Koh Lanta c'est quelque chose qu'on ne fait jamais dans la vraie vie

¤ (0:32:04.0)c'est pas pour être une aventure, un aventurier qu'on mange des insectes mais certains ....

¤ (0:32:15.9)SILENCE

¤ (0:32:26.9)Ben : des animaux qui meurent ... chaque jour... des pays d'afrique ...

¤ (0:32:34.4)Theo : on a terminé là

¤ (0:32:35.8)Sam: ouais, d'après vous pourquoi y'a des gens qui veulent qu'on mange des insectes ?

¤ (0:32:38.4)Theo : pour faire goûter

¤ (0:32:40.8)Sam : ouais mais pourquoi ?

¤ (0:32:43.2)Theo : pour que si un jour y'a plus de nourriture

¤ (0:32:48.8)Sam : ouais voilà c'est ça

¤ (0:32:49.3)Theo : en France
Ben : ah beh oui oui on est obligé mais...

¤ (0:32:51.7)Sam : après tu as des gens qui pensent que ... tôt ou tard, on aura épuisé toutes les ressources donc toute la viande et tout et que du coup on aura plus de quoi se nourrir de ça

¤ (0:33:02.7)Sam : et du coup ces gens là ils disent que les insectes ils pourraient remplacer heu la viande

¤ (0:33:09.0)SILENCE

¤ (0:33:11.2)Sam : et pourquoi ce serait bien de manger heu des insectes ?

¤ (0:33:13.4)Sam : commence pas à faire n'importe quoi, annule

¤ (0:33:14.9)Sam : pourquoi ce serait bien de manger des insectes alors dans ce cas ?

¤ (0:33:18.8)Ben : parce que ça serait bien

¤ (0:33:20.4)Theo : parce que si on que ça à se nourrir c'est mieux de manger ça que rien manger

¤ (0:33:23.8)Sam : que rien, ouais, et en plus c'est quoi l'avantage des insectes ?

¤ (0:33:27.3)Ben : on sait pas

¤ (0:33:29.1)Theo : (regarde le texte) ça a plus de protéine

¤ (0:33:32.2)Sam : ça a des prtéines ouais ça c'est un bon avantage mais ça a un autre avantage aussi, c'est écrit dans le texte

¤ (0:33:37.2)Theo : (cherche dans le texte) ça a de la vitamine A

¤ (0:33:42.7)Sam :ouais...

¤ (0:33:43.9)Sam : et est ce que c'est, c'est facile d'en trouver ou c'est galère ?

¤ (0:33:48.1)Theo : heu c'est f...

¤ (0:33:50.6)Sam : les insectes, toi t'en vois souvent toi ou pas ?

¤ (0:33:52.6)Ben : non pas trop

¤ (0:33:54.4)Sam : t'en vois pas trop ?

¤ (0:33:56.1)Ben : heu si beh si beh tous les jours même

¤ (0:33:57.4)Sam : ah bah voilà

¤ (0:33:58.6)Sam : donc en fait c'est qu'y'en a pleins de insectes tu vois ?

¤ (0:34:01.0)Ben : hmm, beh oui

¤ (0:34:01.9)Sam : t'es d'accord avec moi que c'est plus facile de trouver heu des insectes, ça se reproduit plsu vite que par exemple heu une vache

¤ (0:34:09.3)SILENCE

¤ (0:34:11.9)Sam : voilà

¤ (0:34:12.9)SILENCE (Theo lit les posts)

¤ (0:34:25.1)**TRANSITION** vers la fin de séance

Sam : remonte voir s'ils ont mis d'autres choses