

# Étudier les interactions sociales dans des situations d'apprentissage: quelques enjeux pour la psychologie du développement.

Valérie Tartas

Université de Toulouse Jean Jaurès,  
UMR CNRS – Cognition, Langues, Langage, Ergonomie (CLLE)



# Plan

- **Introduction**
  - Quelques questions communes
  - Le cadre théorique : les interactions sociales au cœur d'une approche développementale de la pensée (conceptualisation)
  - Comment les étudier?
- **3 exemples de recherche**
  - Une première étude: les micro-histoires expérimentales
  - Les interactions argumentatives pour apprendre en science : cartographier l'argumentation
  - Les ateliers philos à l'école élémentaire
- **Quelques éléments de conclusion**



## Quelques questions communes

- « Comment » étudier l'enfant ou rendre compte de son point de vue sur le monde ?
- Quels sont les défis que l'enfant/ado rencontre dans ses activités quotidiennes?

*Évolution des recherches sur l'enfant à des recherches en collaboration: avec l'enfant mais aussi avec les adultes (enseignants, formateurs, parents, etc.)*



# La question des interactions sociales pour apprendre et se développer au cœur des travaux de la psychologie socioculturelle/ historico-culturelle

- **L'interaction sociale**

- Comme origine/condition du fonctionnement mental et comme milieu et moyen (Vygotski)
- Inter-action (suite d'actions individuelles?) ou interaction (Grossen, 2018) : approches *factorielles* de l'interaction vs. approches *dialogiques* de l'interaction (interaction ici et maintenant mais aussi d'autres passées, dans d'autres contextes interviennent)



⇒ Unité d'analyse

⇒ Temporalité

# Comment ?

- Observer des situations dans lesquelles l'enfant interagit, agit, construit... (est actif) => se trouve en conflit (entre ce qu'il sait/ ce qui est demandé; sa réponse et celle d'un autre)
  - ⇒ Créer/construire des situations pour « provoquer » un développement (un mouvement)
  - ⇒ Observer des situations quotidiennes (échanges entre enfants pour résoudre une tâche, atelier philo en classe, débats médiatisés par l'ordinateur)





## 3 exemples de recherche:

- Exemple 1 : les micro-histoires expérimentales: faire avec autrui une situation pour comprendre les changements
- Exemple 2: Les interactions argumentatives pour apprendre en science : cartographier l'argumentation
- Exemple 3 : Les ateliers philos à l'école élémentaire





**EXEMPLE 1: FAIRE AVEC AUTRUI  
COMME FAÇON D'ÉTUDIER LES  
CHANGEMENTS**



# L'étude des changements développementaux: quelques points de repères en psychologie du développement

Piaget

**dialogue et contre-suggestions** à différentes étapes

Vygotskij

**méthodes indirectes pour étudier le développement**

Inhelder

**microgenèse** (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974; Inhelder, Cellérier, Ackermann, Blanchet et al., 1992)

Perret-Clermont & Schubauer-Leoni

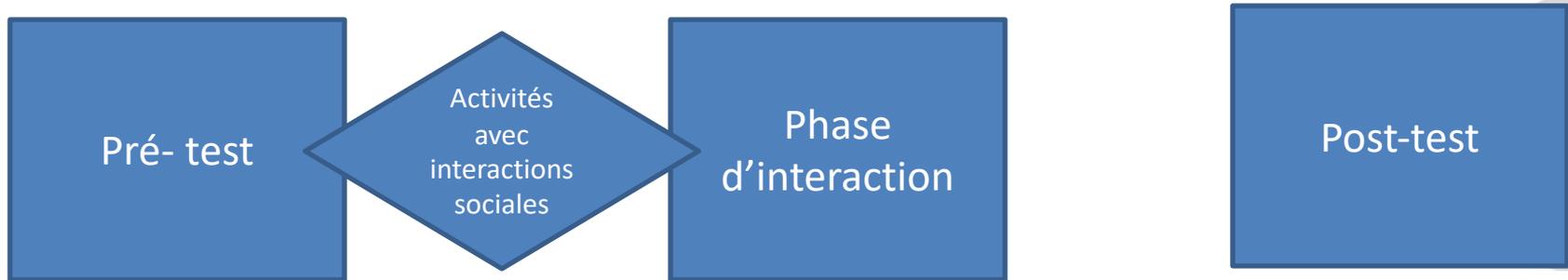
**micro-histoire** (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981; Grossen, 1988; Nicolet, 1995; Perret-Clermont, 1993; Psaltis, 2016; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010; Tartas, Perret-Clermont & Baucal, 2016)

# Faire avec autrui : une situation pour l'étude du développement de la pensée (Tartas et al., 2004, 2009, 2010, 2012, 2016)

- Est-ce que ce qui est appris dans une situation peut être réutilisé plus tard dans une autre, quelles que soient les modalités relationnelles qui ont présidé à l'acquisition ?
- Comment des outils sémiotiques circulent-ils dans des phases successives d'actions conjointes?

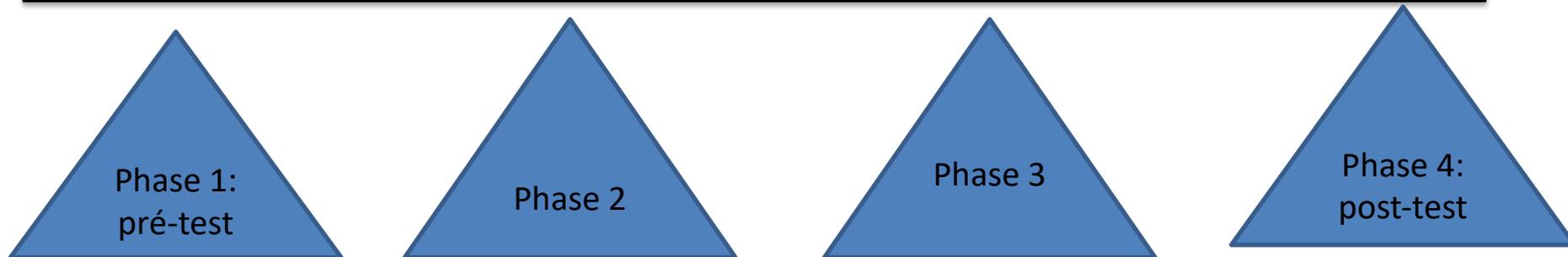


# Exemples de micro-histoires



Cf. Perret-Clermont & Nicolet, 1988/2001; Nicolet, 1995

On est passé de l'impact des interactions sociales sur l'apprentissage aux processus qui médient les progrès cognitifs



Grossen et al. 1997, Marro, 1999, Muller Mirza 2001 et 2005, Perret-Clermont et , Schubauer Leoni 1981, Tartas & al. 2004 & 2008 (Cf. Wertsch, Rogoff, Forman, etc.)

# Intérêts pour les *processus*

- Changer de partenaire pour résoudre la tâche: que se passe-t-il?
- Faire avec un autre (adulte/ pair) : quelles dynamiques sociocognitives à l'œuvre?



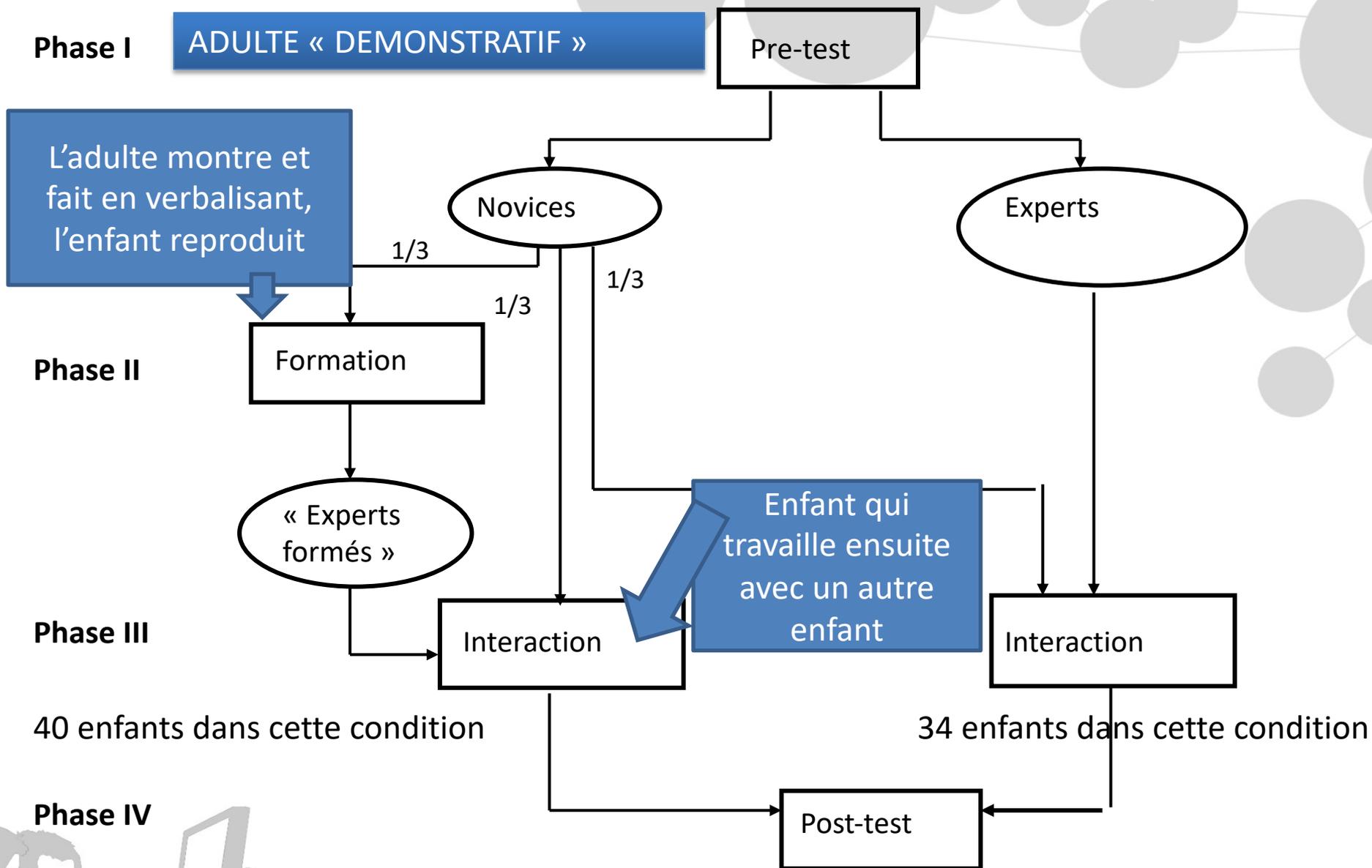


Figure 1: Plan expérimental de la recherche avec les Cubes de Kohs (Grossen et al. 1997)

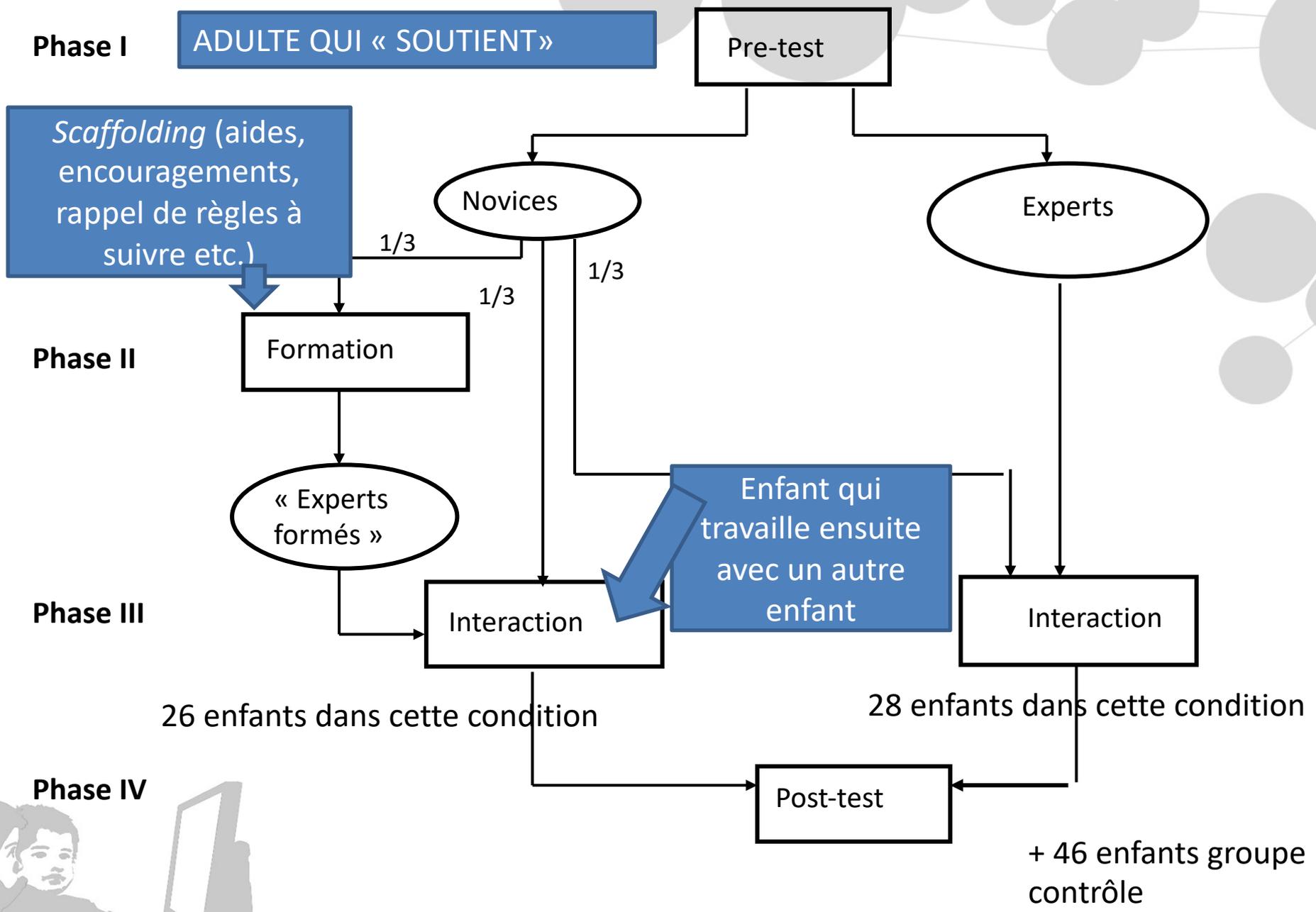
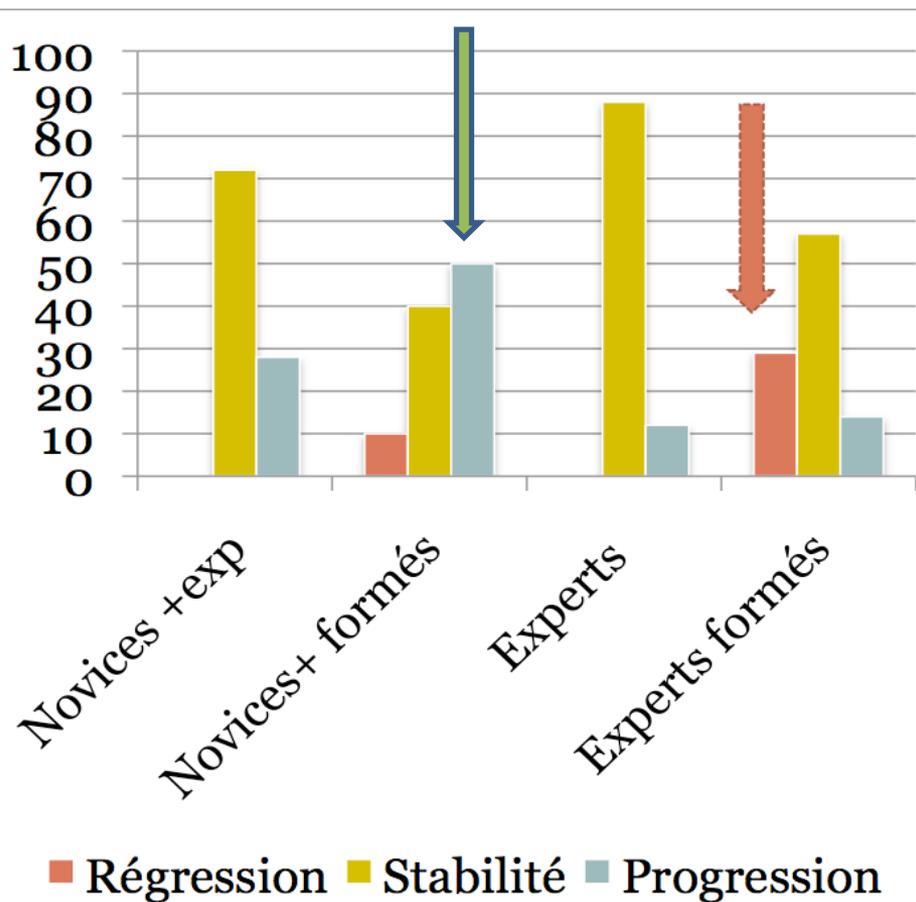


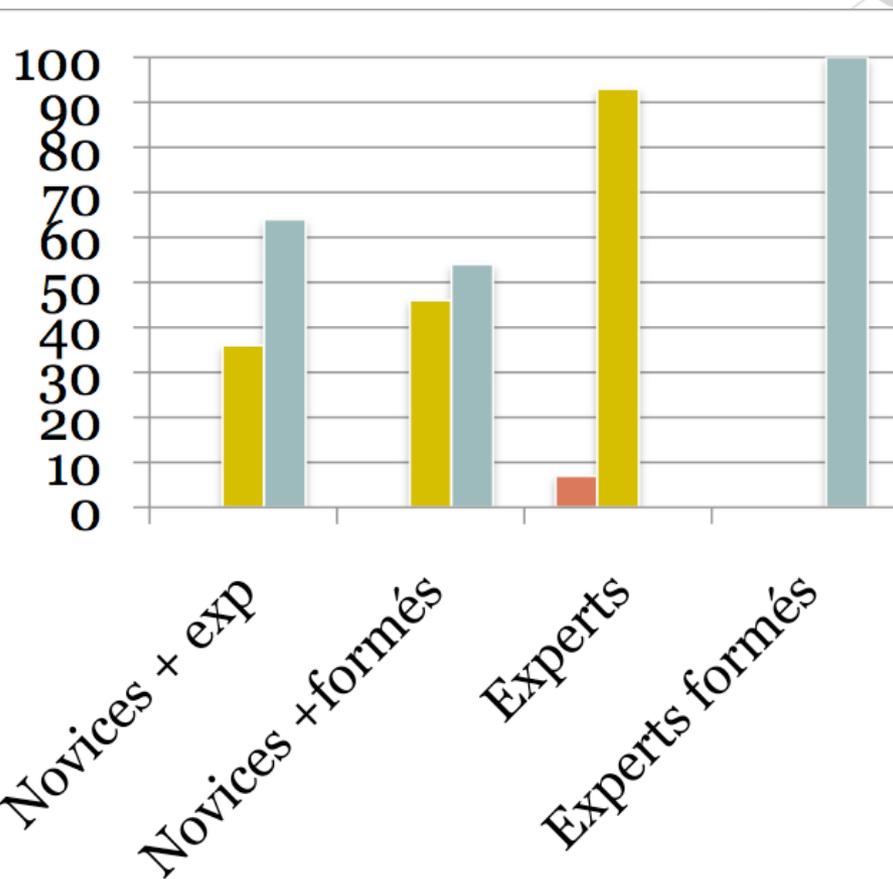
Figure 2: Plan expérimental de la recherche avec les Cubes de Kohs (Tartas et al. 2004)

# Principaux résultats

## Évolution pré/post test adulte démonstratif



## Evolution pré-post test adulte qui soutient



# Conclusions Recherche « adulte démonstratif »

- **Certains enfants ayant appris avec un adulte démonstratif semblent avoir perdu leurs connaissances en interagissant avec un pair même s'ils ont su les lui transmettre!**
- **Leurs partenaires sont ceux qui ont le plus appris !**



# Recherche Adulte qui « soutient »

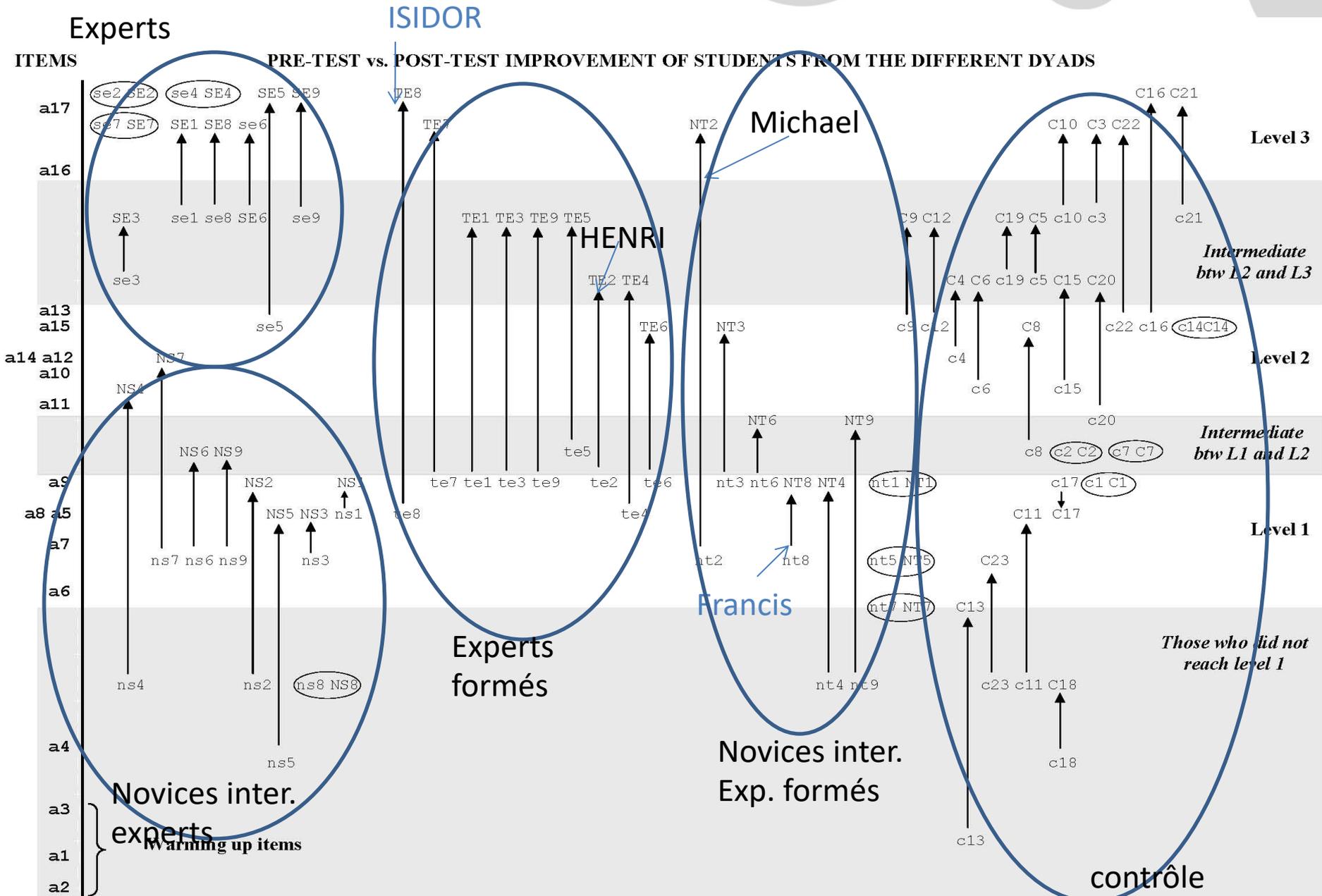
- Les enfants formés par l'adulte « qui soutient » l'activité de l'enfant ont une forte progression



- Pas de différence entre les novices selon leur parcours d'apprentissage: on n'apprend pas mieux avec un enfant formé avec un adulte qui soutient qu'avec un pair déjà expert!



# Résultats Recherche « adulte soutient »



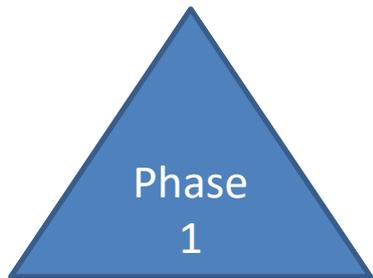
# 2 CAS QUI FONT APPARAÎTRE QUE MÊME QUAND LA CONSIGNE ET LA TÂCHE SONT LES MÊMES, LES DYNAMIQUES SOCIOCOGNITIVES CHANGENT!

1. LE CAS ISIDORE ET FRANCIS: « RENCONTRE AVEC UN MONOLOGUE »

2. LE CAS HENRY ET MICHAEL :  
« QUAND LE PLUS FAIBLE DEPASSE LE PLUS FORT »

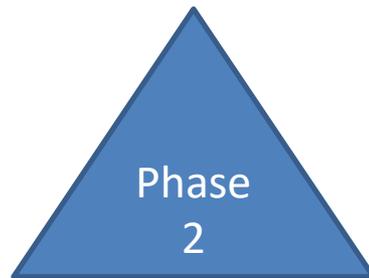


# Trajectoire micro-développementale Isidore-Francis



Pre-test

Isidore =  
Niveau 1  
  
Francis =  
Niveau 1



Isidore est formé

Faire avec un adulte  
c'est dire tout haut ce  
qu'on va faire, rendre  
ses stratégies  
apparentes pour  
l'adulte pour qu'il  
puisse le corriger  
De « choses » à  
diagonale, triangle...



Interaction

Isidore fait tout, parle  
tout haut, utilise les  
termes appris avec  
l'adulte (2 1ers items)  
puis Francis intervient  
*«On ne doit pas  
travailler ensemble? »*  
=> Division du travail  
ensuite pour le dernier  
item

Isidore: la phase 3 est  
une occasion pour lui  
d'intérioriser l'appris  
en phase 2 en le  
verbalisant



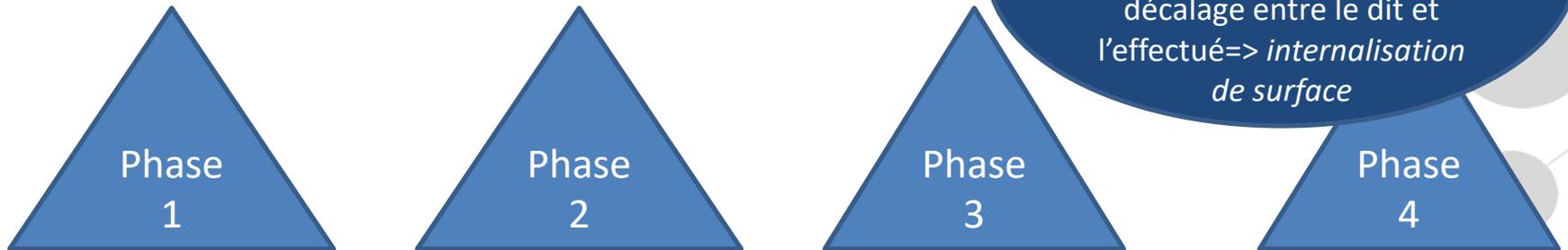
Post test

Isidore =  
Niveau 3  
  
Francis=  
Niveau 1

Francis commence à  
apprendre en fin de  
phase 3 mais pas  
assez de temps



# Trajectoire micro-développementale Henri-Michael



Pre-test

Henri = Niveau 1

Michael = Niveau 1

Henri s'arrête quand il ne sait plus (dès 9 cubes) puis adulte lui donne des stratégies pour qu'il puisse élaborer la figure, lui rappelle ce qui a été fait et comment on y est parvenu; progressivement cela amène Henri à verbaliser ses actions avant d'agir

Henri fait et verbalise ses actions et façons de faire pour le premier item. Pour le 2<sup>ème</sup>, il dit à Michael que c'est son tour mais continue d'agir. Il offre un cadre pour réaliser la figure (rend ses stratégies explicites) mais ne peut pas toujours les utiliser correctement, Michael est alors là pour le corriger

Post test

Henri = Niveau int. 2-3

Michael = niveau 3

Michael apprend de la phase 3 et peut réutiliser les stratégies apprises en phase 4



# Conclusion à propos des 2 cas

## Enfants formés par l'adulte

- 2 appropriations/trajectoires différentes :
  - Isidore a appris dans la relation asymétrique mais ensuite n'entre pas dans une collaboration avec son partenaire si ce n'est vers la fin de leur interaction
  - Henri lui n'a pas véritablement internalisé les outils appris avec l'adulte mais laisse la place à son partenaire pour les faire fonctionner, il commente les actions de son partenaire

## Enfants novices partenaires

- Différentes opportunités pour apprendre:
  - Francis: n'a pas d'espace pour faire avec son partenaire seulement en fin d'interaction après un rappel du cadre donné par l'adulte
  - Michael peut intervenir, participe à un vrai dialogue dans lequel les 2 enfants interviennent. Il apprend ainsi à se servir de ressources qu'il réutilise ensuite en phase 4.

# Conclusion sur cette étude « faire avec autrui »

- Comprendre les **processus** en jeu :
  - Ce qui est transmis: c'est du cognitif « accroché » à une situation sociale
  - Usages du langage (pour soi et pour autrui)
  - La consigne et la tâche fournissent un cadre mais ne définissent pas la situation. Le cadre est toujours interprété.
    - Une condition expérimentale n'est pas une situation fixe, c'est une rencontre dynamique dans laquelle les partenaires interprètent la tâche et leurs rôles. Ils créent ainsi différents contextes pour eux-mêmes et pour leur partenaire. -
- Ceci a des conséquences différentes:
  - *Intériorisation de surface* (le repris de l'adulte qui ne marche pas pour soi/ qui marche pour soi à court terme uniquement)
  - *Intériorisation plus profonde* qui « résiste au social » (le repris de l'adulte qui marche pour soi voire se développe créativement à plusieurs moments mais dans des situations sociales différentes)



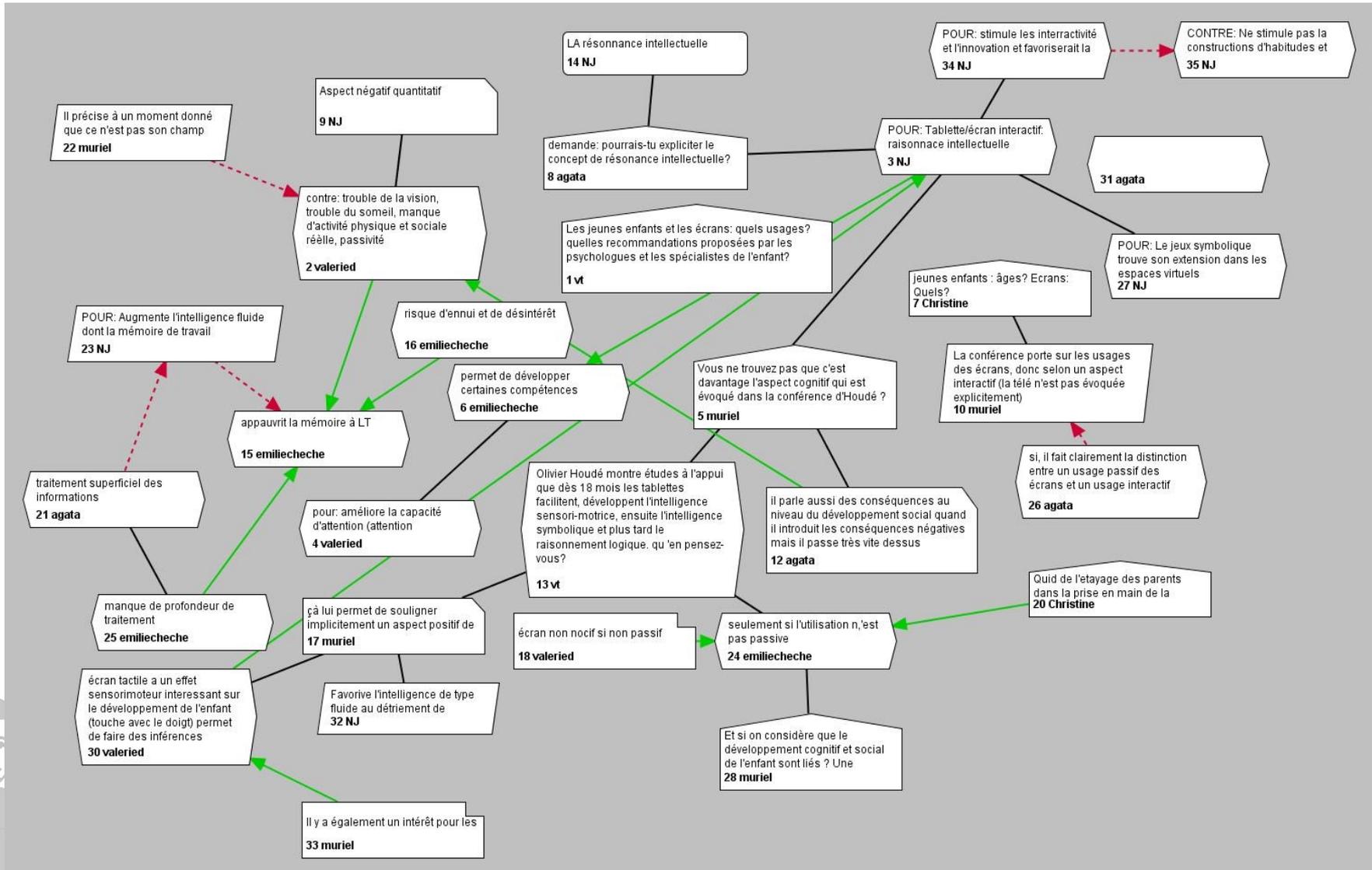


# EXEMPLE 2: ARGUMENTER POUR APPRENDRE EN SCIENCE

Projet ESCALATE (coordonné par B. Schwarz) visait à soutenir l'argumentation pour apprendre via un logiciel Digalo permettant de cartographier le débat  
=> Comment les élèves du cycle 3 avec leur enseignant répondent-ils à la question « pourquoi y a-t- il des saisons? »



# La carte argumentative



# Des cartes pour collaborer, des cartes pour penser... cartographier pour apprendre?

- Cartographie des controverses en sciences (Latour)
- Importance du conflit / du désaccord (CSC) pour apprendre (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975, 1976; Perret-Clermont, 1979/2001)
- Argumentation / débat => comment permettre aux élèves d'argumenter? (blind vs paralytic, Glassner et Schwarz, 2009)
- Brouillons ou systèmes de représentations externes pour penser (Alcorta, 2001; cf Colloque Noter pour penser, 2007)



# Présentation d'une recherche auprès d'enfants CE2, CM1-CM2, CM2

- Travail autour de « pourquoi y a-t-il des saisons? »
- Succession de séances avec des activités et objectifs différents



# Une micro-histoire didactique en CM2

Travail individuel

Travail en classe et petit groupe

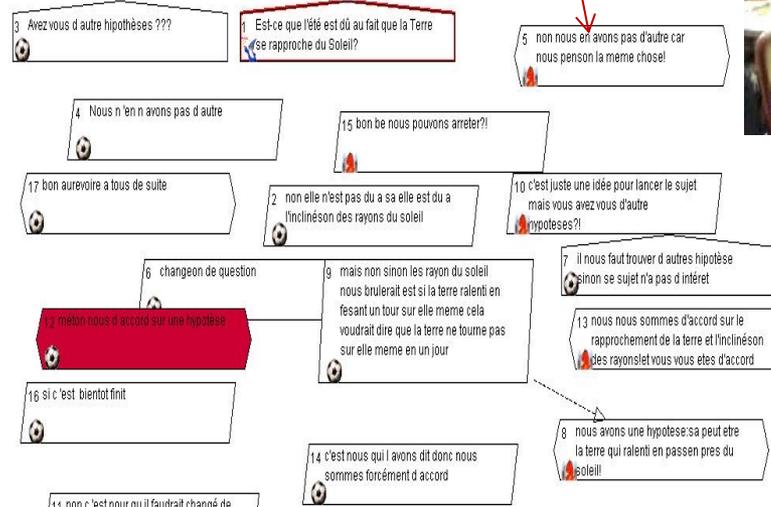
Débat Classe

Petit groupe ordinateur

Travail sur les CA en groupe

**Débat final**

Travail individuel



# Phase 1/phase 7: travail individuel

- Bri. : niveau scientifique (1 et 7)
- Aud. est destabilisée par les différentes situations proposées
- Fran. a appris à propos de la révolution de la Terre mais il est toujours indécis par rapport à la distance.
- Ludi. Reste à un niveau scientifique d'explication des saisons mais des changements interviennent: elle s'appuie moins sur la distance et ses connaissances sur la révolution sont perturbées.

## **Phase 2 : travail en petit groupe**

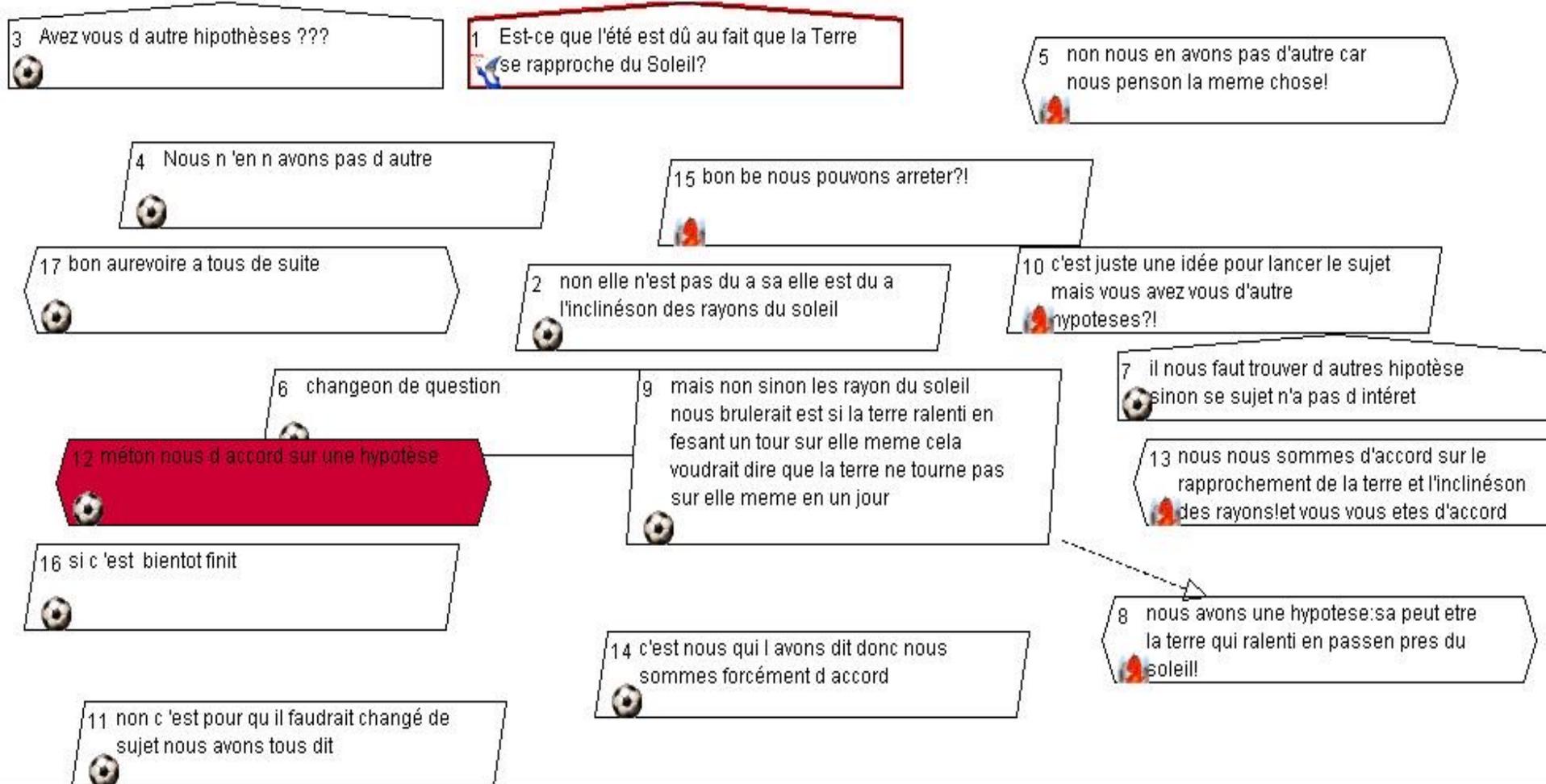
- Clarifier ce qui bouge (soleil / terre)
- 2 hypothèses sont proposées et discutées :
  - Inclinaison
  - Distance

## **Phase 3: en grand groupe**

- Discussion autour de la Terre et du soleil
- 2 hypothèses maj: distance/ inclinaison

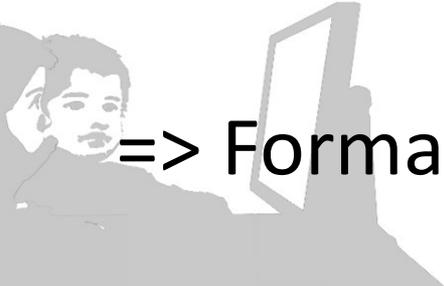


# Carte Digalo (phase 4) Brice François/ Lud. Aud.



# Sur Digalo

- Fran et Bri proposent la première hypothèse ‘inclinaison des rayons’
  - Lud et Aud. en proposent une autre: la Terre ralentit en passant à côté du soleil.
  - Bri et Fran vont contre-argumenter cette proposition (proposition n°9 cf. carte)
- ⇒ 2 hypothèses co-existent: inclinaison et distance



⇒ Format A-CA-R

# Une carte argumentative reconstruite comme support d'un débat final en classe (Tartas & Simonneaux, 2015) : phase 5

1 L'été est dû au fait que la Terre se rapproche du soleil. Qu'en pensez-vous?

3 c'est vrai parce que le soleil fait une plus grande trajectoire qu'en hiver

4 Le soleil est plus haut en été et plus bas en hiver

5 Oui et pourquoi ?

6 parce que les rayons du soleil prouvent qu'il fait plus chaud

7 Avez-vous d'autres hypothèses?

8 l'été est dû à l'inclinaison des rayons du soleil

9 nous avons une hypothèse : ça peut être la Terre qui ralentit en passant près du soleil

10 Mais non sinon les rayons du soleil nous bruleraient et si la Terre ralentit en faisant un tour sur elle même cela voudrait dire que la Terre ne tourne pas sur elle-même en un jour

11 Nous nous sommes d'accord sur le rapprochement de la Terre et l'inclinaison des rayons. En hiver, les rayons arrivent moins droits sur nos têtes. Et vous vous êtes d'accord?

# Tableau 1. Répartition des tours de parole au cours du débat final selon le thème abordé entre l'enseignant et les élèves de la classe

Thèmes	Nombre de tours de parole pris en charge par les élèves (%)	Nombre de tours de parole pris en charge par l'enseignant (%)	Nombre total de Tours de parole
C'est la Terre qui bouge non le Soleil	15 (34,8%)	28 (65,2%)	43
L'inclinaison de la Terre	19 (39,6%)	29 (60,4%)	48
Le ralentissement de la Terre	13 (54,2%)	11 (45,8%)	24
Inclinaison/Bascule Rayons/Terre	12 (42,8%)	16 (57,2%)	28



Le débat final a duré 15 minutes.

# Phase 6: débat orienté par les cartes dans la classe

- Lecture de chaque proposition des cartes et commentaires

1<sup>er</sup> accord: le soleil n'a pas de trajectoire, il ne bouge pas

2<sup>ième</sup> problème: la notion d'inclinaison : la terre est plus inclinée en hiver qu'en été (l'enseignant utilise le globe pour aller plus loin concernant les explications des élèves)

Un élève propose que la Terre puisse basculer (problème de l'inclinaison /bascule)

(cette solution est momentanément laissée de côté)

3<sup>ième</sup> problème: La Terre ralentit: L'argument de la rotation en 24h est proposé pour contredire cette proposition

4<sup>ième</sup> problème: l'hypothèse de la distance: il y a un désaccord dans la classe; cette hypothèse est finalement abandonnée par les élèves en utilisant le document (schéma des distances).

5<sup>ième</sup> : Retour sur l'inclinaison de la Terre et accord apparent des élèves (inclinaison de la terre/des rayons...) pas de conclusion par l'enseignant de la séance

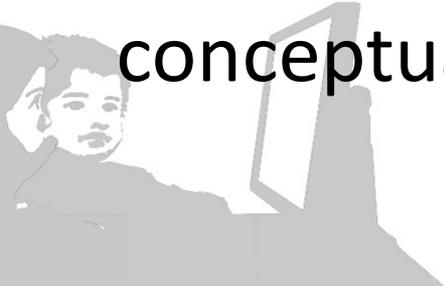
# Obstacles épistémiques identifiés

- *Le soleil fait une plus grande trajectoire en été.* Tension entre le mouvement apparent du Soleil (expérience des enfants) et connaissance partagée (le soleil ne bouge pas)
- *Le Soleil est plus haut en été et plus bas en hiver.* Contradiction par rapport à la référence commune (le S ne bouge pas)=> conclusion: A Terre « bascule » ou certains disent est plus « inclinée »
- *Le ralentissement de la Terre en été.* Deux CA : la rotation de la T (CA1) et la révolution de la T(CA2). Le CA2 amène à l'idée d'une accélération en hiver et d'un ralentissement en été qui expliquerait les saisons.
- *Le rapprochement de la Terre vers le Soleil.* Document scientifique pour dépasser cette intuition partagée initialement.
- *L'inclinaison de la Terre, des rayons du soleil ou la bascule de la Terre.* L'usage du terme inclinaison donne l'illusion d'un accord conceptuel. Dans les échanges on passe d'inclinaison de la Terre à l'inclinaison des rayons sans explication.
- *Les rayons du soleil partent de partout.* Obstacle non relevé

# Synthèse- Conclusion sur argumentation pour apprendre

- Les cartes argumentatives comme outil pour explorer ses idées et celles d'autrui
- Le travail sur la carte après coup comme moyen de faire émerger une idée nouvelle ou éliminer un obstacle épistémique.

=> Mouvements argumentatifs dans la zone de conceptualisation des saisons au CM2





Exemple 3

**LES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES EN  
CLASSE À L'ÉLÉMENTAIRE: UNE FAÇON  
DE SAISIR LA PERSPECTIVE DES  
ENFANTS (EN COLL. SÖREN FRAPPART)**



# Concevoir des espaces pour discuter/apaiser les relations entre enfants et enfants-adultes

- À partir de difficultés d'enseignantes liées à des problèmes de non respect de la parole de l'adulte / des règles etc. (suite aux attentats de 2015 en France) => travail commun avec une directrice d'école élémentaire



# Soubassements théoriques

- Le récit (Bruner, 1996) – la littérature jeunesse comme ressource pour penser (Chirouter, 2013) - la littérature comme expérience de penser (Ricoeur, 1990)
- Argumentation / débattre pour apprendre (Baker, 1999; Golder et Coirier, 1994; Leitao, 2000, 2001, 2003; Muller-Mirza et al. 2009; Schwarz et al., 2003; Van Eemeren, 2003)
- *Exploratory talk* (Mercer, 2000)
- Travaux sur les ateliers philosophiques (Auriac-Chirouter, Fournel et Simon, Tozzi,



## Trois activités clés dans les ateliers de discussions à visée philosophiques

**Argumenter** (justifier, expliquer, contre-argumenter...) **problématiser** (interroger ses opinions, faire d'une affirmation une question, ...) **conceptualiser** (définir les termes/notions)

- insérer le *processus de conceptualisation* dans les situations scolaires : la distinction Concepts Quotidiens/ Concepts Enseignés ou SCientifiques et les tensions entre ces concepts : points clés
- prêter attention aux activités de l'enseignant, créateur de contradictions/ tensions entre ce que l'enfant sait faire (déjà-là) et son développement potentiel



# Méthode

- Travail avec les enseignantes afin de pouvoir trouver des questions /situations proches de la vie des enfants
- Création de séquences philosophiques basées sur 3 étapes:
  - Séance 1 : première discussion (faire émerger les idées)
  - Séance 2 : deuxième discussion à partir d'une ressource qui complète/contredit (donner une autre perspective, explorer les idées faire des liens+++ )
  - Séance 3 : synthèse des points de vue principaux au niveau collectif et synthèse individuelle (les élèves rédigent leur réponse)

1<sup>ère</sup> année: qu'est-ce qu'être libre? La liberté? / juste/injuste?; qu'est-ce que l'amitié?

2<sup>ième</sup> année: qu'est ce que le respect ? Que faut-il pour vivre ensemble? Qu'est-ce que le beau?

# Exemples de discussions et premières analyses autour de qu'est-ce que le respect?

Le respect.

- T9\_Corinne (00.41) : On a parlé du respect, exactement. Est-ce que vous vous rappelez des grandes idées ? On commence, les autres vous écoutez bien pour compléter, hein !
- T10\_Thomas (00.57) : Que le respect, c'était, heu... Par exemple, de ne pas couper la parole, ça c'est une sorte de respect... et voilà...
- T11\_Philémon (01.11) : Le respect c'est par exemple, quand tu, quand tu, quand les animateurs et bien, c'est le rassemblement et que là ils disent les activités mais on n'écoute pas, ça c'est de l'irrespect. Et ... mais... donc, si tu les respectes et tu les écoutes ça on peut appeler ça du respect.
- T12\_Mélanie (1.42) : Le respect c'est être poli, c'est respecter heu, respecter... heu...
- T13\_Corinne (2.05) : Il faut que ça avance. Ce qui ne revient pas, ce n'est pas grave, je l'ai noté. Excuse-moi, sinon on n'aura pas le temps aujourd'hui. Si ça revient tu lèves le doigt.
- T14\_Lucie (2.10) : Alors, le respect c'est aussi quand quelqu'un te parle et toi tu l'écoutes pas et que quand tu parles il t'écoute et bah... Ça c'est pas du respect. Et... C'est pour ça qu'il faut écouter et... pour le respect. Mais il y a d'autres choses.
- T15\_Qassim (2.35) : Le respect c'est, c'est ne pas racketter, ne pas taper, ne pas insulter, ne pas dire des mots qui blessent. Heu...heu... voilà.
- T16\_Julien (3.07) : Heu, aussi pour le respect on avait dit qu'il fallait être respectueux envers ses camarades.

Respect des autres



- T17\_Corinne (2.17) : Je vais peut-être reprendre la parole parce que là vous êtes essentiellement restés sur l'idée de respecter les autres. Parce que c'est ça la question, c'est : qu'est-ce que c'est le respect ? C'était, là vous avez parlé d'être poli, vous avez parlé aussi de pas de violence dans les mots et dans les gestes, hein c'est toi Qassim : « on fait attention à ce que l'on dit » etc. Mais en fait, je vous montre hein, là-dessus j'ai fait une petite carte où figurent toutes vos idées (montre une page de papier blanc où figure une carte mentale) et là vous n'en avez dit que deux ou trois et vous en aviez dit beaucoup plus la semaine dernière. Donc, je vais essayer de résumer, d'accord ? Sinon on n'aura pas le temps de faire la suite. Donc le respect, pour vous **c'était d'abord respecter les autres**, et à partir de ça vous aviez eu beaucoup d'idées. Donc, on avait dit : **être poli, alors être gentil, alors dans les gestes et dans les mots, vous avez aussi parlé de respecter les envies des autres. Si quelqu'un a envie d'autre chose que moi alors, je respecte.** Vous aviez parlé aussi **de respecter les opinions et aussi les émotions des autres.** Ça y est, ça revient ? Super ! Vous aviez dit que l'on **devait respecter les opinions même si on n'est pas d'accord.** Ensuite, vous aviez parlé de **respecter aussi les droits des autres** : que ça soit le droit des enfants ou le droit des adultes. Et de là vous étiez parti sur l'idée que le respect c'est pour tout le monde. Vous aviez dit on respecte même si on n'aime pas, même si c'est pas des amis. D'accord ? Et pourquoi on le fait ? **Parce que si on respecte pas, ça blesse les autres. Ça c'était une première raison, et vous avez dit aussi que, on respecte parce que l'on a envie d'être respecté. Vous aviez dit que par exemple, si moi j'écoute pas quelqu'un il va pas écouter. Ça va me blesser. Du coup, si je l'écoute ça va être dans les deux sens, vous aviez parlé d'une écoute dans les deux sens et vous aviez conclu, ah ! J'oubliais juste une idée avant de conclure, vous aviez aussi dit que respecter les autres c'était être juste.** Donc là il y avait eu des questions quand même. Parce que, être juste être responsable de ses actes, ne pas accuser à tort, respecter des règles par exemple dans un jeu, c'était opposé au mensonge. Vous avez dit, il faut être franc, mais ça posait problème parce que quand on est franc, ça posait problème quand même laisser les autres de ne pas être blessés, donc ça posé problème d'être franc mais de ne pas blesser. Tout le monde n'était pas d'accord. Heu... Et ensuite, il y avait une autre chose qui vous posait problème c'était l'aide aux autres. Il y en a qui disait que respecter c'était aider les autres, et d'autres disaient que ce n'était pas obligatoire. Et la conclusion que vous aviez eue. La fin du débat, vous aviez dit, mais en fait le respect on en a besoin. D'accord ? Et vous aviez dit, on a besoin d'être écouté, et c'est aussi pour cela que l'on écoute les autres. On a besoin, que l'on respecte notre avis, nos émotions, on a besoin d'être aidé et c'est pour cela que l'on aide. Hein, ça répondait un peu à la question de tout à l'heure. Et on a besoin que l'on respecte notre corps, de ne pas être tapé. Voilà. C'est le résumé de toutes vos idées. Et il y avait... (A Romain) Tu as peut-être quelque chose à ajouter puisque tu n'étais pas là ?
- T18\_Romain (6.50) : **Respecter les choses, les objets.**
- T19\_Corinne (6.57) : **Respecter les objets ! Tiens ça on ne l'a pas mis.** On va l'ajouter. Respecter les choses, les objets. Est-ce que tu peux donner un exemple ?
- T20\_Romain (7.10) : **Par exemple, tu trouves un diamant, tu ne l'abîmes pas tu ne le casses pas.**
- T21\_Corinne (7.13) : D'accord, donc respecter les choses c'est aussi important. Ok. Et il y a peut-être encore un sujet que vous n'avez pas encore abordé. Alors, on s'est aperçu qu'il y avait un sujet dont vous n'aviez pas parlé, et que ce sujet il était dans un petit texte. Donc je vais vous le lire. D'accord ? Et après vous allez discuter à partir de ce petit texte. Est-ce que vous êtes prêt ?

**Respect des objets**

- T44\_Romain (15.24) : Est-ce que le ciel c'est de la Barba Papa ?
- T45\_Corinne (15.28) : C'est ce que tu as imaginé, hein ? On peut l'imaginer comme on veut en fait puisque c'est un conte. Par contre l'important c'est : qu'est ce qui c'est passé ? Pourquoi le ciel il a décidé de partir en fait. Vous votre idée, c'est cette histoire de gaspillage, c'est ça ? Et vous dans la vie de tous les jours comment cela se passe pour vous, ce respect ? Hein ? Est-ce que vous y arrivez, est-ce que vous trouvez que les gens ils ont ce respect là ? Est-ce qu'il y a du gaspillage ou pas ? Vous avez parlé de nature respectée, là il n'y en a pas beaucoup qui en ont parlé, alors c'est quoi pour vous respecter la nature ou ne pas la respecter ? C'est quoi les différences ? On y va ?
- T46\_Raphael (16.10) : Par exemple, c'est respecter ce qu'il y a autour de nous. Comme a dit Qassim au tout début, par exemple il y a peut être quelque chose de dégoûtant, tu vois mais il faut le respecter. Il faut pas dire beurk, quelque chose comme cela, mais en même temps c'est la même chose il faut le respecter.
- T47\_Corinne (16.30) : Ah ! Même quelque chose qui te plairait pas dans la nature, tu le respectes. Est-ce que tu peux nous donner un exemple ?
- T48\_Raphael (16.34) : Par exemple, si et bien, je vois quelque chose et bien, un animal mort et après je vais pas dire beurk parce que c'est, je vais le laisser comme ça parce qu'en même temps c'est la nature il faut respecter.
- T49\_Lucie (16.55) : Heu, pour moi il faut respecter la nature parce que, c'est comme si toi tu ne respectais pas la nature et que après la nature elle te respecte pas c'est, comment dire... Il faut respecter la nature parce que si jamais tu ne respectes pas la nature est-ce que tu aimerais bien que l'on ne te respecte pas ? Comme par exemple, tu es une fourmi eh be, tu voudrais que l'on te tue toi ?
- T50\_Sarah (17.41) : En fait, Philémon, je ne suis pas trop d'accord avec toi quand tu avais dit heu... Dès que tu avais dit un chien, enfin un animal qui est mort, ben, je sais pas il faut le ramener heu... Par exemple, il est au milieu de la route, tu vas pas l'écraser !
- T51\_Philémon (18.10) : C'est ce que j'ai dit, c'est comme ça, tu fais le tour.
- T52\_Sarah (18.21) : Ah ! Mais quand même il y en a des autres qui vont l'écraser. Il y aura des autres personnes qui vont l'écraser.
- T53\_Corinne (18.25) : Alors, dis ton idée Sarah, peut-être que là il comprendra. Qu'est-ce qu'il faudrait faire ?
- T54\_Sarah (18.32) : Bah ! Le déplacer de la route, le mettre quelque part d'autre... Au lieu de faire le contour ou de l'écraser.
- T55\_Philémon (18.40) : Je ne comprends pas la différence.

•  
 Respect nature



- T83\_Corinne (28.22) : Alors je vais essayer... Alors j'espère que je ne vais pas trop déformer les choses, parce que c'est très intéressant mais là vous commencez à vous poser plein de problèmes et de dilemmes par rapport au respect. Vous avez dit, heu... Il y avait l'histoire de l'animal mort sur la route, c'est pas respectueux de le laisser là mais comment faire pour être respectueux si c'est au milieu d'une autoroute, est-ce que je vais risquer ma vie pour ça ? C'est quand même une grande question ! Eh bien, oui ! C'est un peu ça, c'était ça votre problème. Ensuite, il y avait un autre problème, je trouve un animal mort. Si j'enlève une partie de son corps je ne vais pas le respecter, mais en même temps Qassim a soulevé un problème. Peut-être que l'on a besoin d'enlever des parties de son corps pour comprendre comment il est mort ! Pour éviter une maladie. Et je vais ajouter une petite chose à ce dilemme intéressant, on a parlé de la préhistoire... Comment faire pour se nourrir pour se vêtir si on a que ça ? ! Donc, c'est bien, hein, c'est très bien, mais du coup, c'est pas si simple. On peut continuer. Ça fait plein de chose à réfléchir, vas-y Matthieu.
- T84\_Matthieu (29.32) : Quand tu es mort et bien tu n'as plus besoin de ton cœur et tout, tu peux le donner.
- T85\_Corinne (29.41) : Ah ! Donc pour toi ce n'est pas un irrespect de toucher au corps parce que quand tu meurs tu peux donner des parties de ton corps.
- **T86\_Mélanie (29.50) : Alors, le respect c'est... Mais en fait, il y a des... Heu, il y a un problème parce qu'il y en a certains ils utilisent les animaux pour se nourrir. Pour ceux qui mangent de la viande, on doit tuer des animaux pour se nourrir et là ils ne se sont rien demandés. Mais là, quand on parle, je ne sais pas moi, d'autre chose, des animaux, c'est pas bien de les tuer, nanani nanana. Donc...**
- T87\_Corinne (30.35) : Donc c'est simple ou pas simple ?
- T88\_Mélanie (30.36) : Pas simple, voilà... Et... et aussi, je ne suis pas trop d'accord avec Matthieu parce que même si ton corps heu... Il est heu... Tu n'as plus besoin de ses parties parce que tu es mort, eh be. Je crois qu'en fait tes parties elles vont s'éteindre. Que ton cœur il va arrêter de battre, on peut pas prendre vraiment le cœur, ou... Les choses comme ça, à part, j'en sais rien moi.



# Respect: quelques mouvements argumentatifs et conceptuels

- C'est avant tout le respect des personnes => réciprocité (autrui: son corps, ses idées...)
- Respect des objets/choses
- Respect de la nature/ gaspillage – le respect de l'animal mort => nouveau problème ; arrêter/remise en question de manger de la viande.

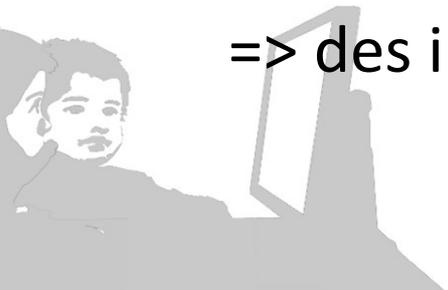




# **QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONCLUSION**



- Importance d'étudier les activités dans lesquelles les enfants adultes déploient leurs pratiques
  - Discussions à visée philosophique : comment l'expérience vécue est reprise et devient objet d'une nouvelle expérience collective celle-ci pouvant avoir des répercussions sur l'expérience initiale
  - Dialoguer pour apprendre => dialogues avec et à propos des objets, des cartes, des plans, des systèmes de représentations... comment créer des espaces dialogiques propices au retour réflexif sur sa propre expérience?
  - Dimension temporelle des interactions comme centrale => saisir/provoquer des changements de relations ou rapports aux objets en jeu, aux autres et à soi
    - => des interactions sociales aux relations sociales



# AREN DIA: ARGUMENTATION, CITOYENNETÉ ET NUMÉRIQUE

## ARGUMENTATION ET NUMÉRIQUE - DIDACTIQUE ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (AREN-DIA)

(Manuel Bächtold, Valérie Munier, Gwen Pallarès)

Formation des enseignants à l'argumentation et au débat  
sur des Questions SocioScientifiques (année 1)

Expérimentation dans les classes de 6<sup>ième</sup> et 4<sup>ième</sup> dans 3  
académies (Montpellier, Reims, Toulouse) (Année 2) :

Phase préparatoire au débat/ débat sur AREN/ phase  
réflexive sur une norme de l'argumentation (justification/  
prise en compte d'autrui/questionnement/ complexité/  
incertitudes/ ouvertures (Bächtold et al., 2020; 2022)

- Je vous remercie de votre attention

Contact: [valerie.tartas@univ-tlse2.fr](mailto:valerie.tartas@univ-tlse2.fr)

Un grand merci à Anne-Nelly Perret-Clermont, Nathalie Muller-Mirza, Michèle Grossen, et toute l'équipe de Neuchâtel, Laurence Simonneaux, Manuel Bächtold, Kevin De Checchi, Sören Frappart

Merci encore à Anda Fournel et Jean-Pascal Simon



# Bibliographie sommaire

- De Checchi, K. (2021). *Croyances épistémiques et argumentation de lycée sur des questions socio-scientifiques: quels apports pour l'éducation à l'esprit critique?* Université de Montpellier. Sous la dir. de Manuel Bächtold et Valérie Tartas
- Duncan, R., & Tarulli, D. (2009). On the persistence of private speech: Empirical and theoretical considerations. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 176–187). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gaussel, M. (2016), Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFE*, 108.
- Goffman, I. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Delval.
- Inhelder B. Cellerier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant (recherche sur les microgenèses cognitives)*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Inhelder, B. Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structure de la connaissance*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Lavelli, M., Pantoja, A., Hsu, H., Messinger, D. M., & Fogel, A. (2005). Using micro-genetic designs to study developmental change processes. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 40–65). New York, NY: Blackwell.
- Gwen Pallares, Manuel Bächtold, V. Munier. Des débats numériques pour développer les compétences argumentatives des élèves sur des questions socio-scientifiques ?. *RDST - Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 2020, 22, pp.265-301.
- Perret-Clermont, A.-N. (1993). What is it that develops? *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 197–205. doi:10.1080/07370008.1993.9649020
- Perret-Clermont, A.-N., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1981). Conflict and cooperation as 1165 opportunities for learning. In P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203–233). London: Academic Press.
- Psaltis, C. (2008). Communication and the microgenetic construction of knowledge. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representation* (pp. 113–127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.N. (2009). *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*. London: Springer.
- Tartas, V. & Simonneaux L. (2015). Argumenter dans la classe en astronomie: rôle de l'enseignant et des outils sémiotiques dans la compréhension des saisons par des élèves de CM2 (grade 5). In N. Muller -Mirza et C. Buty (eds.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation* (pp.135-165). Berne : Peter Lang.
- Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Faire avec autrui une situation pour comprendre le développement. In Y. Clot (sous la direction de), *Vygotski maintenant* (pp.193-211). Paris: La Dispute.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In C. Howe & K. Littleton (Eds.), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp.64-82). London: Elsevier Advances in Learning and Instruction Book.