HAL
open science

Les effets de la discussion à visée philosophique sur le développement de l'empathie des élèves de cycles 2 et 3

Giovani Marcuzzi

To cite this version:

Giovani Marcuzzi. Les effets de la discussion à visée philosophique sur le développement de l'empathie des élèves de cycles 2 et 3 . Education. 2018. dumas-01867916

HAL Id: dumas-01867916

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01867916v1

Submitted on 4 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire présenté par :

Giovani MARCUZZI

Soutenu le : 13 juin 2018, à Bourges

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline : Psychologie

Les effets de la discussion à visée philosophique sur le développement de l'empathie des élèves de cycles 2 et 3

Dirigé par :

M. Richard BOURDIN, directeur de mémoire et enseignant de français à l'ESPE de Bourges.

Devant une commission d'examen composée de :

M. Mounib MEKHILEF, président du jury et professeur des universités à l'ESPE de Bourges.

M. Richard BOURDIN, directeur de mémoire et enseignant de français à l'ESPE de Bourges.

M. Alain CITADELLE, maître formateur et professeur des écoles à l'école d'application Barbès de Bourges.

Année universitaire 2017-2018

École supérieure du professorat et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF 1er degré

2017-2018

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MARCUZZI

Prénom : Giovani

Date : 03/06/18

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon tuteur de mémoire M. Richard Bourdin pour son aide précieuse dans le processus de réalisation de ce mémoire de recherche.

J'aimerais également remercier M. Alain Citadelle pour son accompagnement pédagogique et ses conseils prodigués tout au long de cette année d'entrée dans le métier d'enseignant.

J'adresse par ailleurs mes sincères remerciements à Mme Cindy Chateignier qui a pris le temps de répondre à mes questionnements d'ordre méthodologique.

Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier mes collègues de l'école Maryse Bastié, de l'ESPE de Bourges, mes amis ainsi que ma famille pour leurs conseils avisés mais surtout leur soutien indéfectible.

Table des matières

Liste des abréviations utilisées **8**

Introduction **9**

Corpus théorique **14**

I. La discussion à visée philosophique au sein de l'école française 14

A) Le contexte d'apparition de la PPE en France 14

1) La reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant 14

2) La littérarisation de la philosophie 15

B) La discussion à visée philosophique en France : socle commun et diversité 17

1) L'origine lipmanienne 17

2) Le courant « démocratique » 19

3) Le courant « psychanalytique » 20

4) Le courant dit « de la maïeutique socratique » 21

C) La discussion à visée philosophique : de la structure aux apports 22

1) La structuration d'une discussion à visée philosophique 22

a. L'organisation spatiale 22

b. La question du temps 22

c. La mise en place de règles 23

d. L'utilisation des supports 24

2) Les apports de la discussion à visée philosophique chez l'enfant 26

a. L'éveil de la pensée réflexive 27

b. Les apports langagiers 28

c. L'éducation à la citoyenneté 29

d. Les bénéfices cognitifs et sociaux 29

II. L'empathie 31
A) Éléments de définition 31
1) Définition générale 31
2) L'empathie émotionnelle 32
3) L'empathie cognitive 33
4) Empathie et sympathie 34
B) Les stades de développement de l'empathie 35
C) Les facteurs développementaux de l'empathie 36
Méthode 38
I. Contexte de l'expérimentation 38
II. Population d'étude 38
III. Protocole expérimental 39
A) Durée de l'expérimentation 39
B) Déroulement des discussions à visée philosophique 39
1) Un espace dédié 39
2) Le choix des thèmes 39
3) L'organisation des discussions à visée philosophique 41
4) Les supports utilisés 43
a. Les supports préparatoires 43
b. Les supports internes à la discussion à visée philosophique 43
5) Le déroulement-type d'une discussion à visée philosophique 45
a. L'introduction thématique 45
b. Le corps discursif 45
c. Le retour réflexif 46
6) La question de la trace écrite 46
7) Résumés des discussions à visée philosophique réalisées 47
C) Mesures 49

1) L'échelle d'empathie de Bryant 49
2) La BEICA au sein de l'expérimentation 51
Résultats 52
I. Score global d'empathie 52
II. Scores d'empathie des filles 53
III. Scores d'empathie des garçons 54
IV. Dimension cognitive : « Compréhension des émotions » 55
V. Dimension affective : « Sentiment de tristesse » 56
VI. Dimension prosociale : « Réactions larmoyantes » 57
VII. Histogramme récapitulatif 58
Discussion 59
I. Interprétation des résultats 59
A) Les scores globaux d'empathie 59
B) Les scores d'empathie garçons/filles 60
C) Les scores d'empathie aux trois dimensions 61
1) La compréhension des émotions 61
2) Le sentiment de tristesse 61
3) Les réactions larmoyantes 62
II. Les limites de l'étude 62
A) La durée de l'étude 63
B) La taille de l'échantillon 63
C) L'utilisation du questionnaire 63
D) Le manque d'une classe témoin 64
E) L'influence de facteurs externes 64
III. Les apports professionnels 65
A) La démarche scientifique 65
B) L'empathie des élèves 65

C) Les discussions à visée philosophique 66

D) L'attention langagière 67

Conclusion 68

Bibliographie 69

Annexes 75

I. Annexe 1 : affichage des règles de la DVP 75

II. Annexe 2 : synthèses écrites des 5 DVP 76

A) DVP n°1 : « Qu'est-ce que le bonheur ? » 76

B) DVP n°2 : « La violence est-elle nécessaire ? » 77

C) DVP n°3 : « Faut-il être solidaires les uns envers les autres ? » 78

D) DVP n°4 : « La peur dans tous ses états. » 79

E) DVP n°5 : « L'amour. » 80

III. Annexe 3 : L'échelle d'empathie de Bryant 82

Liste des abréviations utilisées

BEICA	Bryant Empathy Index for Children and Adolscents
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
DVP	Discussion à visée philosophique
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MENESR	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
ONU	Organisation des Nations Unies
PPE	Philosophie pour enfant
T1	Temps 1
T2	Temps 2
TDE	Théorie de l'esprit
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Introduction

« La philosophie […] on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants… Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? […] »[1]. Cette ultime question, posée il y a presque 500 ans, par le philosophe et moraliste français Michel de Montaigne dans le premier ouvrage de ses *Essais* résonne comme un écho incroyablement juste à la problématique des acteurs éducatifs du monde entier qui contribuent, depuis ces 40 dernières années, à intégrer la philosophie pour enfant (PPE) à l'école. Il convient, pour comprendre le sens de leur démarche, de revenir sur celui-là même de la philosophie.

La philosophie tire son origine étymologique de l'affixation des mots grecs « φιλο » (« philo ») et « οφία » (« sophia »), pouvant être traduit comme « l'amour de la sagesse ». Le philosophe est donc celui qui aime la sagesse, qui recherche conséquemment la vérité, en se questionnant et en questionnant le monde qui l'entoure. C'est ainsi que la philosophie peut actuellement être définie comme un « ensemble de conceptions portant sur les principes des êtres et des choses, sur le rôle de l'homme dans l'univers, sur Dieu, sur l'histoire et, de façon générale, sur tous les grands problèmes de la métaphysique »[2].

La philosophie apparait dès lors comme l'art du questionnement plus que celui de la réponse. Ainsi, pratiquer la philosophie revient à « réfléchir, raisonner selon les principes de la philosophie ; chercher la raison profonde des choses, réfléchir sur la signification de l'existence humaine. »[3] et par là même « développer des idées générales sur un sujet quel qu'il soit ; raisonner, discuter de manière méthodique ou savante ou élevée. »[4]

Au vu des compétences sociocognitives énoncées précédemment et mises en œuvre dans l'acte de philosopher, comme raisonner, réfléchir sur le sens des choses,

---

[1] MONTAIGNE, M. « De l'institution des enfants ». *Essais : Livre I*, 26. Paris : Pocket, 2009. 544 p.
[2] Larousse. « Philosophie » [en ligne]. 2012 (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/philosophie/60268.
[3] CNRTL, « Philosopher » [en ligne], (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : http://www.cnrtl.fr/definition/philosopher
[4] *Ibid.*

développer ses idées ou encore discuter de manière méthodique ou savante, on entrevoit rapidement l'intérêt fondamental que revêt la pratique de la philosophie pour les enfants, notamment dans le cadre scolaire.

De pratique isolée et marginale à la fin du XXème siècle, la PPE est aujourd'hui l'objet d'un travail collaboratif des acteurs éducatifs du monde entier, comme en témoigne la réunion d'experts au siège de l'UNESCO qui s'est déroulée à Paris en 1998, établissant « une série de recommandations au sujet de la pratique de la philosophie avec les enfants dans le monde »[5]. De cette coopération internationale grandissante a découlé quelques années plus tard le rapport majeur de l'UNESCO, *La philosophie, une école de la liberté*[6], faisant non seulement un état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde, mais démontrant également via cet état des lieux les apports fondamentaux de la pratique philosophique dans l'éducation de la jeunesse.

En intégrant la philosophie dans l'emploi du temps des élèves, « tous les enfants pourraient ainsi à l'école trouver un lieu où poser leurs questions essentielles, accéder à un contact précoce avec l'esprit philosophique, acquérir un esprit de recherche habité par le sens et le désir de vérité, acquérir des outils critiques nécessaires en tant qu'individus pour comprendre et affronter la vie et en tant que citoyens pour alimenter le débat public, conforter la démocratie, et résister aux propagandes trompeuses. »[7]

Par cette mise en lumière des bénéfices de la pratique philosophique à l'école, le rapport de l'UNESCO soulève également le fait qu'il incombe à chaque Etat de faire passer la PPE du stade de simple innovation ou d'expérimentation à celui de véritable institutionnalisation, en l'intégrant durablement au sein des programmes scolaires au même titre que les autres disciplines en place. Ainsi, « plutôt que de laisser l'innovation à l'initiative et au bon vouloir des acteurs locaux, ce qui prive un grand nombre d'élèves d'un apprentissage très formatif, la généralisation de ces pratiques contribuerait à asseoir une culture commune d'esprit critique et créatif »[8].

Dix ans après la publication de ce rapport, la France semble avoir pris en compte ses recommandations et compris le potentiel développemental de la pratique

---

[5] TOZZI, Michel (dir). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette, 2002. p.7.
[6] UNESCO. *La philosophie, une école de la liberté : Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher - État des lieux et regards pour l'avenir*. Paris : Éditions UNESCO, 2007. 277p.
[7] *Ibid.*, p. 14.
[8] *Ibid*., p. 14.

philosophique, en cessant sa mise en œuvre exclusive en classe de terminale par l'intégration de la PPE à l'école primaire, à travers la pratique de la discussion à visée philosophique (DVP)[9].

Qu'elle soit autrement appelée « atelier-philo »[10], « discussion philosophique »[11] ou encore « débat-philo »[12], la DVP est avant tout un dialogue entre élèves autour d'une question ou d'un thème philosophique, que le Ministère de l'Education Nationale définit comme un « oral réflexif [qui] a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action » et qui « implique de **sortir de soi-même**, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres… »[13].

Demandant à l'élève de « sortir de soi-même » pour mieux réfléchir aux questions posées et aux idées énoncées, la pratique de la DVP fait donc directement appel à la capacité de décentration de l'élève. Pour comprendre l'opinion de ses camarades ou pour réfléchir à un concept commun à l'ensemble de l'humanité, l'élève doit mettre en jeu des mécanismes de projection, d'interprétation et de compréhension des émotions et des états mentaux d'autrui. Cette faculté de décentration éminemment sociale activée lors des DVP correspond à l'acception générale de l'empathie, comme la « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. »[14]

Ainsi donc l'empathie, dont le nom est une transcription de l'allemand *Einfühlung* utilisé au XIXème siècle par le philosophe Théodor Lipps pour désigner « la projection d'un observateur dans les objets qu'il perçoit »[15], est définie par la recherche actuelle comme une « forme de compréhension implicite des émotions d'autrui et une source

---

[9] MENESR. « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif » [en ligne]. Septembre 2015 (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

[10] LENOIR, Frédéric. *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris : Albin Michel, 2016. p. 39.

[11] TOZZI, Michel (dir). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherches*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon, 2002. 164 p.

[12] THARRAULT, Patrick. *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. Paris : Retz, 2007. 200 p.

[13] MENESR, *op. cit.,* p. 3.

[14] Larousse. « Empathie » [en ligne], (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880

[15] NARME Pauline, MOURAS Harold, LOAS Gwénolé et al., « Vers une approche neuropsychologique de l'empathie ». *Revue de neuropsychologie*. Avril 2010 (consulté le 27 décembre 2017). Vol. 2, p. 293. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-4-page-292.htm

de connaissance de l'état psychologique d'autrui »[16]. A cette définition, la pédiatre Catherine Gueguen ajoute la composante bipartite de l'empathie, qui passe d'abord par la perception de ses propres états émotionnels et mentaux et de ceux d'autrui pour aller vers la compréhension de ces états, des siens comme de ceux des autres[17].

A ce titre, l'empathie joue un rôle fondamental dans la construction psychologique et sociale des individus, puisqu'elle apparait comme le substrat nécessaire aux interactions humaines : comprendre l'autre c'est être à même de l'écouter, de l'accepter, en reconnaissant son existence, son unicité. Cet aspect intrinsèquement social de l'empathie en fait donc l'origine des comportements altruistes, de sympathie et de vivre-ensemble. Comme le rappelle ainsi la pédiatre Catherine Gueguen « l'empathie est au service de la bienveillance, car pour veiller à ce que l'autre se sente bien, il faut d'abord percevoir ses propres émotions et celles de l'autre mais surtout les comprendre »[18].

L'empathie, définie comme compétence psychosociale majeure par l'OMS en 1993[19], se retrouve au cœur des enjeux éducatifs du système scolaire français, qui l'a directement incluse en 2016 au sein des programmes de cycle 2 et 3 comme une compétence à part entière à développer dans l'enseignement moral et civique : « La sensibilité : soi et les autres - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie »[20]. Plus encore, l'empathie apparait dans le Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (S4C) publié dans le Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 23 avril 2015, qui donne pour objectif de rendre l'apprenant « capable

---

[16] GREZES, Julie. *Peut-on évaluer l'empathie ?* [Vidéo en ligne]. Paris : Laboratoire de Neurosciences Cognitives de l'École normale supérieure, 2014 (consulté le 27 décembre 2017). Disponible sur : https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-normale-superieure/comprendre-lempathie

[17] ANDRE Christophe et REBEIHI Ali. *Les bienfaits de la bienveillance ?* [Podcast en ligne]. Paris : France Inter, publié le 4 décembre 2017 (consulté le 27 décembre 2017). Disponible sur : https://www.franceinter.fr/culture/ecoutez-la-conference-les-bienfaits-de-la-bienveillance

[18] *Ibid.*

[19] Santé publique France. « Développer les compétences psychosociales des enfants et des jeunes » [en ligne]. Publié le 28 avril 2015 (consulté le 27 décembre 2017). Disponible sur : http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/actus2015/026-competences-psychosociales-enfants.asp

[20] MENESR. « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 ». In : *Bulletin officiel n°11 de l'Education Nationale du 26 novembre 2015* [en ligne]. Mise à jour le 24 décembre 2015 (consulté le 27 décembre 2017). p. 58 et p. 166. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles, […] de faire preuve d'empathie et de bienveillance »[21].

Ainsi, devant l'intérêt conjoint de l'école pour la pratique de la philosophie et le développement de l'empathie chez les élèves, il semble pertinent de lier ces deux entités et de se poser la question d'une éventuelle causalité, de la manière suivante :

La pratique de la discussion à visée philosophique peut-elle favoriser le développement de l'empathie des élèves de l'école élémentaire ?

Pour répondre à cette question, j'exposerai dans une première partie théorique l'implantation de la philosophie à l'école primaire en France, les différents courants de pensée qui en sont à l'origine, la nature polymorphe de la DVP ainsi que ses apports cognitifs et sociaux chez l'enfant. Puis, toujours au sein de ce même corpus théorique, je tenterai de définir plus précisément l'empathie au regard des recherches en neurologie et psychologie. Je développerai subséquemment les différents stades de développement de l'empathie ainsi que les facteurs qui contribuent à ce développement.

Au sein d'une deuxième partie, j'exposerai la méthode utilisée pour mettre en place mon expérimentation, en mettant en lumière son contexte, ses participants, ses modalités de mise en œuvre et son déroulement réel. Puis, dans une troisième partie, je présenterai les résultats de cette expérimentation pour ensuite les interpréter et les discuter au sein d'une quatrième et dernière partie, dans laquelle j'aborderai les limites de l'expérimentions, ses apports dans ma propre pratique professionnelle ainsi que les nouvelles interrogations qu'elle engendre.

[21] MENESR. « Socle commun de compétences, de connaissances et de culture ». In : *Bulletin officiel n°17 de l'Education Nationale du 23 avril 2015* [en ligne]. Publié le 23 avril 2015 (consulté le 27 décembre 2017). p.5. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Corpus théorique

I. La discussion à visée philosophique au sein de l'école française

Bien que tardive, l'arrivée de la DVP en France a suscité un engouement tout particulier chez les acteurs éducatifs et chercheurs français. Qu'ils soient philosophes, pédagogues, didacticiens ou enseignants, tous ont contribué à faire installer progressivement la PPE dans le champ d'application scolaire, à travers la pratique de la DVP, par des mises en œuvre incroyablement diversifiées et réfléchies. Cette partie va conséquemment dessiner les contours de cette explosion philosophique luxuriante en partant de ses origines jusqu'à la mise en pratique concrète et plurielle des DVP.

A) Le contexte d'apparition de la PPE en France

Si la France connait depuis ces vingt dernières années l'essor d'une littérature foisonnante autour de la PPE, cela est en partie dû à la transformation du regard de la société envers l'enfant et ses capacités, mais également à la mise en lumière de lacunes dans la pratique du philosopher au sein de son système éducatif.

1) La reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant

Bien que la philosophie ait côtoyé l'enfance à plusieurs reprises à travers l'Histoire - des écoles grecques et latines de l'Antiquité à l'éducation religieuse du Moyen-Âge et de la Renaissance - cette dernière reste le plus souvent élitiste et majoritairement destinée aux adolescents et aux adultes plus qu'aux enfants. Cette ségrégation philosophique est étroitement corrélée avec la conception de l'enfant par la société de l'époque dans laquelle il s'inscrit. Que ce soit durant l'Antiquité romaine où le père avait le droit de vie ou de mort sur son enfant ou pendant le Moyen-Âge où les châtiments corporels infligés aux enfants étaient courants, la société a longtemps considéré l'enfant comme un être inférieur, ne possédant aucune autonomie décisionnelle ou juridique[22].

L'enfant est ainsi longtemps écarté de la pratique philosophique, comme si son immaturité biologique l'empêche de raisonner sur les questions métaphysiques propres à cette discipline. Pourtant, dès la Renaissance, le philosophe et écrivain Montaigne défendait dans ses *Essais* le statut de l'enfant comme un être à respecter,

[22] THARRAULT P., *op. cit*., p. 41.

capable de penser et, plus, de philosopher : « un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude »[23].

Cette conception novatrice de l'enfant comme sujet pensant, reprise et développée au XVIIIème siècle par le philosophe des Lumières Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage majeur *Emile ou De l'éducation*, va constituer les prémices d'une lente et progressive transformation du statut sociétal de l'enfant, dont le point culminant apparait en 1989 sous la forme de la Convention internationale des droits de l'enfants (CIDE), votée par l'ONU et ratifiée par la France en 1990.Cette convention va instituer à l'échelle mondiale le statut juridique de l'enfant, comme sujet de droits, et introduire la notion d' « intérêt supérieur de l'enfant » qui renforce sa protection et la prise en compte de ses opinions dans les décisions qui le concernent.[24]

Par là même, la CIDE va servir de point d'appui à la pratique de la PPE puisqu'elle légitime par ses articles 13 et 14 la liberté d'opinion, de penser et de conscience de l'enfant : « Article 13 : L'enfant a droit à la **liberté d'expression**. Ce droit comprend **la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce**, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant. Article 14 : Les Etats parties respectent le droit de l'enfant à **la liberté de pensée, de conscience et de religion** »[25]. Cette conception nouvelle et institutionnellement établie de l'enfant comme sujet autonome dans sa pensée et son expression va constituer, en France, un terreau favorable à l'émergence de la PPE.

2) <u>La littérarisation de la philosophie</u>

Jusqu'au XIXème en France, la pratique de la philosophie, exclusive aux études secondaires et supérieures, s'accompagne de celle de la rhétorique avec laquelle elle forme une entité à double facette où la parole et la recherche d'argumentation permettent et appuient le questionnement philosophique. Le philosophe belge Michel Meyer défend cette complémentarité en expliquant que « philosopher, c'est

[23] MONTAIGNE M., *op. cit.*
[24] Humanium. « Intérêt supérieur de l'enfant » [en ligne], (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : https://www.humanium.org/fr/interet-superieur-de-lenfant/
[25] Humanium. « La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989) » [en ligne], (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/

argumenter, structurer un discours qui va aussi loin que possible, du fondement aux conséquences »[26]. En occident, philosophie et rhétorique sont d'ailleurs originellement liées puisqu'elles constituent de façon interdépendante le socle de la pensée grecque antique, où elles naissent de façon concomitante.

Pourtant, en France, la philosophie se détache progressivement de la rhétorique pour aboutir à la fin du XIXème siècle à une forme littérarisée d'exercice de pensée[27]. Comme le souligne le docteur en philosophie François Galichet, « dans cette optique, la discussion devient secondaire et subordonnée au cours magistral et à la dissertation, qui en constitue la reproduction en miniature par l'élève »[28]. De la primauté socratique de l'oral, l'enseignement de la philosophie devient littéraire pour aboutir à celui que l'on connait actuellement en France : un enseignement réservé à la classe de terminale au sein duquel l'enseignant transmet unilatéralement les idées de grands philosophes aux élèves, selon des thématiques imposées. Cette transmission de l'héritage philosophique passe essentiellement par l'écrit : d'une part par l'étude de textes, d'autre part via la rédaction par les élèves de dissertations autour d'un thème ou d'une question philosophique donnée.

Le questionnement philosophique de l'élève y est donc rédactionnel et sous-tendu par l'appropriation des concepts philosophiques des auteurs étudiés. En conséquence, la discussion entre élèves y est rare voire inexistante, encore moins quand elle se base sur leur propre capacité à philosopher. Le didacticien et philosophe français Michel Tozzi expose avec pertinence cette problématique au sein du rapport de l'UNESCO *La philosophie, une école de la liberté*, paru en 2007 : « Il s'agit là [en classe de terminale] essentiellement de transmettre un contenu, des idées, un patrimoine. Mais cette pédagogie a cependant des limites car avoir des connaissances ne suffit pas à former des compétences. Il s'agit alors pour l'enseignant **d'apprendre à philosopher**, et pas seulement la philosophie […][29]».

Cette lacune du système scolaire dans l'apprentissage du philosopher couplée à l'intérêt grandissant que la société porte envers le développement et l'épanouissement

[26] MEYER, Michel. *La rhétorique*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? n° 2133 », 2011, 128 p.
[27] TOZZI M., *op. cit.,* p. 3.
[28] *Ibid.*
[29] UNESCO, *op. cit.*, p. 12.

de l'enfant, vont constituer le moteur principal des actions éducatives à l'origine de l'émergence des DVP en France.

B) La discussion à visée philosophique en France : socle commun et diversité

Apparue aux Etats-Unis dès 1969 avec les travaux du philosophe et pédagogue Matthew Lipman, la PPE fait une entrée tardive outre-Atlantique, n'émergeant véritablement en France que vers l'année 1996. Cette PPE française étant directement inspirée des travaux de Lipman, il convient de mettre ces derniers en lumière afin de comprendre sur quelle base se sont développées les DVP et comment elles s'y sont détachées pour aboutir, en France, à une diversité de pratiques toute particulière.

1) L'origine lipmanienne

Matthew Lipman (1922-2010) est un philosophe et pédagogue américain, considéré comme le père de la PPE pour son travail pionner initié en 1969 sur le questionnement philosophique des enfants par la discussion. Fondateur de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) au Montclair College State dans le New Jersey et disciple du philosophe et psychologue John Dewey, Lipman a pour projet « de développer la pensée des jeunes enfants, en particulier la pensée logique formelle, en partant du principe que ces derniers peuvent former des concepts dès leur plus jeune âge et réfléchir sur des problèmes philosophiques »[30].

Ce faisant, Lipman tend à développer à l'école « une culture de la question »[31], en partant des propres interrogations des élèves qui forment alors une « communauté de recherche »[32]. Il s'appuie notamment sur les stades de développement de l'enfant décrits par le psychologue suisse Jean Piaget afin de créer des romans philosophiques adaptés aux différents âges de l'enfance (et même jusqu'à 18 ans) et servant de support narratif au questionnement philosophique. Comme l'explique Michel Tozzi « Il s'agit de lire ou faire lire un passage, de faire formuler les questions de fond que les enfants (se) posent à son sujet, d'en choisir démocratiquement une, puis de constituer la classe en communauté de recherche pour l'examiner en commun, le maitre ayant pour tâche de garantir la valeur formative de la démarche »[33]. Pour aider les

[30] UNESCO, *op. cit.*, p. 3.
[31] *Ibid.,* p. 27.
[32] TOZZI, Michel (dir). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette, 2002. p. 25.
[33] *Ibid.,* p. 25-26.

enseignants dans la mise en place de ces discussions philosophiques, il élabore au fil des années un important matériel d'accompagnement constitué de livres du maitre apportant exercices et nouvelles pistes de réflexion ainsi qu'un nombre conséquent de romans-supports dont le plus connu est *La découverte d'Harry Stottlemeier*[34], paru aux Etats-Unis en 1974 et encore fréquemment utilisé de nos jours dans les DVP du monde entier.

Le caractère novateur de la méthode Lipman est très justement exposé dans le rapport de l'UNESCO qui décline les apports de cette dernière en cinq points[35] :

- Elle met en avant le postulat de « l'éducabilité philosophique de l'enfant », en montrant que les enfants sont capables de philosopher à tout âge si le support de leur questionnement est adapté à leur développement cognitif.
- Elle utilise l'oral comme moyen d'expression et de recherche, par la confrontation sociocognitive des représentations des enfants.
- Elle développe l'idée de « communauté de recherche », concept initié par J. Dewey pour qui « le meilleur et le plus profond entrainement moral est précisément celui qu'un individu acquiert lorsqu'il est obligé d'entrer en relation avec les autres dans une communauté de travail et de pensée »[36].
- Elle met en avant le fait que philosopher n'est pas aller contre ses opinions mais au contraire les problématiser.
- Enfin, elle permet la création d'un espace public de dialogue où philosophie et démocratie se rencontrent, initiant de ce fait les enfants à la citoyenneté.

Par la pluralité de ses bénéfices, son matériel conséquent et l'ampleur de sa diffusion, la méthode Lipman va connaitre une expansion incroyable dans les décennies qui suivent sa création. C'est ainsi qu'elle arrive en France, à la toute fin du XXème siècle, à travers plusieurs courants de pensées qui vont se réapproprier le support lipmanien pour développer leur propre conception de l'apprentissage du philosopher et de la pratique de la DVP.

[34] LIPMAN, Matthew. *La Découverte de Harry Stottlemeier*, Paris : Vrin, 1978.150 p.
[35] UNESCO*, op. cit.,* p. 27.
[36] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 40.

2) Le courant « démocratique »

Aussi appelé « approche démocratico-philosophique », ce courant est représenté par trois grands noms de la PPE en France que sont le philosophe et didacticien Michel Tozzi, le professeur des écoles et docteur en sciences de l'éducation Sylvain Connac, ainsi qu'Alain Delsol (décédé en 2009) également docteur en sciences de l'éducation[37]. Leur conception de la DVP repose sur une structuration élaborée qui intègre la discussion philosophique au sein d'un cadre démocratique très normé. Ainsi, les élèves se répartissent les rôles suivants[38] :

- Celui de **président de séance**, qui va initier et clore le débat ainsi que distribuer la parole aux discutants.
- Celui de **reformulateur**, qui va reformuler les idées énoncées par les discutants, parfois peu claires ou mal comprises par les pairs.
- Celui de **synthétiseur**, qui va prendre en note les principales idées énoncées et les inscrire au tableau.
- Celui d'**observateur**, qui ne va pas participer au débat mais qui va se concentrer sur l'observation d'une composante particulière de la DVP (choisie avec l'enseignant).
- Ceux de **discutants**, qui vont participer au débat en argumentant les idées énoncées.

La DVP se déroule en trois étapes : la présentation de la question initiale (avec ou sans support introductif), un temps de débat autour de cette question (à la durée modulable) puis un retour réflexif sur le débat, tant sur le fond que la forme. Comme l'explique le philosophe Frédéric Lenoir, ce courant laisse une place importante à l'enseignant puisqu'il « accompagne l'animation collective par des interventions ciblées (définitions de notions, distinctions conceptuelles, etc.) »[39].

Michel Tozzi émet par ailleurs trois exigences intellectuelles[40] que doit avoir l'enseignant auprès de ses élèves et qui constituent la base-même de ce dispositif :

---

[37] TOZZI, Michel. « Hommage à Alain Delsol ». *Diotime n°42* [en ligne]. 2009 (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=39039

[38] TOZZI, Michel (dir). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette, 2002. p. 70.

[39] LENOIR F., *op. cit.*, p. 42.

[40] TOZZI, Michel. « Une approche par compétences en philosophie ? ». *Rue Descartes* [en ligne]. 2012/1 (n° 73), p. 29 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : http://www.ruedescartes.org/articles/2012-1-une-approche-par-competences-en-philosophie/18/

- La **problématisation** des notions, des affirmations et des questions (produire un questionnement individuel et collectif sur ce qui est dit).
- La **conceptualisation** de notions (définir les termes et notions à partir des distinctions mises au jour par les élèves).
- L'**argumentation** (justifier son point de vue par un raisonnement élaboré, affirmer ou objecter de manière construite les idées énoncées par les pairs).

Le courant démocratique propose donc une approche structurée et exigeante de la DVP, directement inspirée de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury[41], auquel il emprunte la visée démocratique et la distribution de rôles entre les élèves, soulevant par là même un double objectif éducatif, à la fois philosophique et civique.

3) Le courant « psychanalytique »

Un des premiers chercheurs à avoir travaillé sur la DVP en France est le psychologue développementaliste et psychanalyste Jacques Lévine, qui s'associe en 1996 avec l'enseignante Agnès Pautard pour former les premiers ateliers philosophiques AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien).

Au sein de ces DVP, Lévine défend l'idée d'une « non-intervention quasi-totale de l'enseignant »[42] au profit du dialogue des élèves. Pour cela, il met en place un dispositif au sein duquel l'enseignant commence d'abord par poser une question d'ordre philosophique aux élèves puis leur demande d'y répondre. A partir de là, l'enseignant reste volontairement silencieux, laissant les élèves prendre en charge l'intégralité de la séance en s'exprimant tour à tour à l'aide d'un bâton de parole. Le temps de débat reste court (environ 10min) et enregistré pour qu'il puisse être immédiatement réécouté dans son intégralité par les élèves. A partir de là, ceux-ci peuvent réagir à cette écoute et relancer certains points du débat[43].

A la différence des autres courants philosophiques, l'objectif de la méthode Lévine n'est pas tant l'apprentissage du philosopher, mais plutôt celui « de favoriser chez l'enfant l'élaboration de sa personnalité par un ancrage dans sa condition de sujet pensant, en lui faisant faire l'expérience qu'il est capable de tenir des propos sur une

[41] PAIN, Jacques. « Socialiser la parole, un enjeu pour l'avenir ? ». *Enfances & Psy* [en ligne]. 2007/3 (n° 36), p. 25-40 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-3-page-25.htm
[42] THARRAULT P., *op. cit.,* p. 55.
[43] UNESCO, *op. cit.,* p. 35.

question fondamentale qui se pose aux hommes, et donc à lui »[44]. Par le silence de l'enseignant et la place fondamentale de l'élève comme sujet auteur de sa propre pensée, le courant psychanalytique se concentre donc sur la construction identitaire de l'enfant, en tant qu'individu autonome dans sa pensée.

4) Le courant dit « de la maïeutique socratique »

Un troisième courant à l'influence notable en France est celui désigné sous le nom de la « maïeutique socratique » dont les principaux acteurs et théoriciens sont le philosophe Oscar Brénifier, fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP) ainsi que la professeure des écoles et maitre-formatrice Anne Lalanne, pionnière de la DVP sur le territoire français[45]. Par son appellation, ce courant fait explicitement référence au philosophe grec Socrate et sa façon d'« accoucher » (maïeutique) l'esprit de son interlocuteur en lui faisant « prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, [pour l'amener] à l'exprimer et à le juger »[46].

Actualisant ce procédé antique de la maïeutique, la méthode de Brénifier et Lalanne se fonde sur une directivité forte de l'enseignant qui va, par son étayage constant, ses relances, ses objections, ses reformulations et ses nouvelles interrogations construire progressivement le raisonnement des élèves, à travers la régulation de leurs échanges[47]. L'objectif principal d'une DVP « socratique » est donc l'apprentissage du philosopher, par le guidage permanent du groupe-classe par l'enseignant[48].

Les ateliers philosophiques d'Oscar Brénifier ont connu un succès retentissant en France, lui permettant de s'extraire du cadre scolaire pour développer ses DVP au sein de nouvelles structures comme les centres culturels, les médiathèques, les prisons et même les entreprises. En parallèle, il propose des formations aux différents acteurs éducatifs (enseignants, animateurs) afin de démocratiser et renforcer la pratique de la DVP en France[49].

---

[44] UNESCO, *op. cit.,* p. 35.
[45] *Ibid.*
[46] CNRTL. « Maïeutique ». 2012 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : http://www.cnrtl.fr/definition/ma%C3%AFeutique
[47] TOZZI, Michel. « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants » [en ligne]. Août 2012 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/
[48] THARRAULT P., *op. cit.,* p. 55.
[49] TOZZI M., *op. cit.*

C) La discussion à visée philosophique : de la structure aux apports

Si différents courants existent, admettant chacun des modalités de mise en œuvre spécifiques des DVP, force est de constater que la pratique de la discussion philosophique possède de nombreux invariants, que ce soit dans sa structuration, ses finalités ou ses apports psychosociaux.

1) La structuration d'une discussion à visée philosophique

a. L'organisation spatiale

Au sein de la diversité de mises en œuvre de la DVP, un consensus apparait sur son organisation spatiale : les élèves doivent être placés en cercle, ou au moins en U, afin de tous se voir ; cette disposition facilitant l'écoute et la communication par le contact visuel permanent de tous les discutants. En effet, selon Michel Tozzi « on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes »[50]. Suivant les contraintes spatiales ou matérielles, les élèves peuvent être installés sur des chaises, parfois même avec leur table, ou tout simplement assis par terre. L'essentiel est de garder une disposition circulaire afin que la parole circule efficacement au sein d'un espace collectif égalitaire. De ce fait, il est important que l'enseignant s'inclue au sein de ce cercle, brisant sa position hiérarchique, frontale et transmissive habituelle pour s'intégrer dans l'espace de dialogue comme un acteur semblable aux autres discutants que sont ses élèves[51]. Cette exigence du « tous au même niveau » permet, selon Michel Tozzi, de créer un espace communicationnel sécurisant, où l'échange est facilité puisque « la parole est d'autant plus libre que le cadre est robuste »[52].

b. La question du temps

Les pédagogues de la PPE s'accordent sur un point essentiel : la pratique de la DVP, pour qu'elle devienne « un moment structuré et structurant »[53], doit être régulière, en s'inscrivant durablement dans l'emploi du temps de la classe. Cela concorde avec les 30 minutes de débat réglé par semaine rendues obligatoires à l'école élémentaire par le Ministère de l'Éducation Nationale depuis les programmes de cycles 2 et 3 de

[50] TOZZI, Michel. « Animer une discussion à visée philosophique en classe » [en ligne]. Mars 2011 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/
[51] LENOIR F., *op. cit.*, p. 50.
[52] TOZZI M., *op. cit.*
[53] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 81.

2002[54]. N'étant de prime abord pas un exercice aisé pour les élèves comme pour l'enseignant, la récurrence est un facteur majeur dans la mise en œuvre efficace et bénéfique de la DVP. L'habitude et la familiarisation des élèves avec la pratique de l'oral réflexif et du respect du cadre réglé dans lequel il s'inscrit vont contribuer à l'émergence d'un questionnement collectif démocratique.

La durée même de la DVP connait une grande variabilité selon ses pratiquants, allant d'une dizaine de minutes (méthode Lévine) à près d'une heure et demi (méthode Lipman). Michel Tozzi prévoit une durée corrélée au niveau des élèves afin d'adapter la DVP à leur développement cognitif, de sorte que, d'une durée de 10 à 15 minutes en grande section de maternelle, la DVP monte à 30-45 minutes en cycle 2 pour atteindre l'heure entière au cycle 3[55]. A l'inverse, l'enseignante et philosophe de formation belge Claudine Leleux propose une durée unique de 50 minutes, modulant à l'intérieur de ce temps fixe le contenu de la DVP afin de s'adapter à l'âge et au niveau des élèves[56]. Enfin, l'enseignant Patrick Tharrault propose quant à lui de calquer la durée de la DVP à celle des 30 minutes demandées par les programmes de l'école élémentaire[57]. Bien que ce dernier rappelle la difficulté de maintenir l'attention des élèves après une quarantaine de minutes (même au CM2), les recherches sur la DVP ne mettent pas en lumière un temps optimal de pratique. Le temps du débat est donc sujet à de nombreux paramètres comme l'âge des élèves, le niveau de la classe, les contraintes horaires, l'objectif poursuivi ou encore la « dynamique interne créée par le thème du débat »[58].

c. La mise en place de règles

Dans son ouvrage *Philosopher et méditer avec les enfants,* paru en 2016, le philosophe Frédéric Lenoir énonce une liste de quelques règles communes aux différentes pratiques de la DVP en France[59]. Ces règles doivent être énoncées ou construites dès la première mise en pratique de la DVP et clairement expliquées aux

---

[54] MENESR. « Horaire et programme d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin Officiel de l'Education Nationale hors-série n°1 du 14 février 2002* [en ligne]. p. 3. Publié le 14 février 2002 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf
[55] TOZZI M., *op. cit.*
[56] LELEUX Claudine et LANTIER Jan. *Apprentis philosophes : discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck Education, 2010. p. 9.
[57] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 80.
[58] *Ibid.*
[59] LENOIR F., *op. cit.*, p. 53.

élèves afin qu'ils intègrent et respectent au plus vite le règlement du cadre dans lequel ils s'inscrivent. On peut présenter celles-ci de la manière suivante :

- Il faut prendre conscience que l'enseignant n'a pas sa posture habituelle, qu'il est ici un animateur, un accompagnateur de la parole des élèves, non un évaluateur.
- Pour répondre à la question posée ou réagir aux paroles d'un camarade, il faut lever la main et ne parler que lorsque l'on est interrogé (ou que l'on reçoit le bâton de parole, dans le cas de son utilisation).
- Il faut éviter de répéter à l'identique ce qui est dit. Une discussion vivante et constructive ne peut avoir lieu que si l'on apporte un éclairage nouveau à la problématique posée.
- Il est primordial d'écouter attentivement la personne qui a la parole et de ne pas l'interrompre.
- Il ne faut pas tenir de propos irrespectueux, éviter les moqueries et les jugements hâtifs.
- Il faut toujours chercher à argumenter son opinion, à construire son idée, même en cas de désaccord avec ce qui est dit.

A ces règles peuvent s'ajouter des variantes, des compléments mais aussi des précisions, comme l'indique Michel Tozzi qui développe la nécessité de la circulation démocratique de la parole au sein de la DVP, où l'enseignant (ou l'élève président de séance) distribue la parole aux discutants ayant levé la main par ordre d'inscription, en donnant surtout la priorité à ceux qui ne se sont pas encore exprimés, tout en leur laissant le droit essentiel de se taire[60].

Les règles de la DVP sont donc mouvantes et malléables mais conservent une certaine unicité dans l'origine de leur mise en place : en apportant une exigence comportementale, langagière (notamment argumentative) et démocratique au débat, elles permettent l'émergence d'un échange construit, respectueux et progressivement autorégulé.

d. L'utilisation des supports

Comme le rappelle Claudine Leleux dans son ouvrage *Apprentis philosophes* paru en 2010[61], une DVP se décline généralement en trois grandes phases. La première est

[60] TOZZI M., *op. cit.*
[61] LELEUX Claudine et LANTIER Jan, *op. cit.*, p. 8.

celle de la présentation de la question philosophique qui a souvent lieu en début de séance. Néanmoins, comme le défend Patrick Tharrault, la question-inductrice peut être posée par l'enseignant (ou choisie par les élèves) quelques jours avant la DVP, afin de laisser aux élèves le temps de réfléchir au sujet, tout en réduisant « leur difficulté constitutive à prendre du recul »[62]. La seconde phase est celle de la discussion, dans laquelle les élèves débattent démocratiquement de la question initiale, des opinions de leurs pairs et des nouvelles interrogations qui émergent. Enfin, la dernière étape est celle de la synthèse des idées énoncées durant le débat, qui peut être complétée par un retour réflexif et collectif sur la forme de la séance, le respect des règles ou la pertinence des propos tenus.

Si l'on se concentre sur la première phase, on remarque que la littérature autour de la DVP propose souvent d'accompagner ou d'introduire la question philosophique par un support approprié dont la nature peut être extrêmement diverse.

Il existe tout d'abord des livres spécialement conçus pour la pratique de la DVP comme les romans de Lipman ou les livres de la collection « PhiloZenfants »[63] écrits par Oscar Brénifier, qui proposent de nombreuses questions philosophiques tout en anticipant les réponses possibles des élèves. Ces ouvrages, plus que d'introduire le débat, permettent de l'accompagner, de le soutenir en donnant des pistes de réflexions aux élèves et des clés de cadrage à l'enseignant.

La littérature de jeunesse est également un support très prisé des praticiens de la DVP. Selon la philosophe Edwige Chirouter, qui a consacré sa thèse à ce sujet[64], la littérature de jeunesse trouve un écho incroyablement puissant auprès des questionnements métaphysiques de l'enfant puisqu'elle parle directement à l'inconscient de l'enfant « en donnant forme aux tensions, aux peurs, aux désirs, aux angoisses qu'il éprouve au quotidien lors de son développement »[65]. La philosophe met également en lumière la puissance symbolique des fables et contes patrimoniaux,

---

[62] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 81.
[63] BRENIFIER Oscar et BLOCH Serge. *Les Sentiments, c'est quoi ?.* Paris : Nathan, coll. Philozenfants, 2014. 96 p.
[64] CHIROUTER, Edwige. *À quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Montpellier III, 2008, 485 p.
[65] CHIROUTER, Edwige. « L'enfant, la littérature et la philosophie : De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre ». *Penser l'éducation* [en ligne]. Laboratoire CIVIIC : 2008 (consulté le 29 décembre 2017). p.3. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document

dont elle explique qu'ils constituent une « métaphore des conflits intérieurs qui sont propres à la condition enfantine »[66]. Cette utilisation de la littérature de jeunesse comme point de questionnement et d'interprétation intarissable est également défendue par l'enseignant Patrick Tharrault[67] qui soutient l'importance du pouvoir de l'imaginaire sur le réel, en partant d'ouvrages de jeunesse comme les *Philo-fables*[68] de Michel Piquemal dont la concision et la portée symbolique offrent un matériau de questionnement très prolifique pour la DVP.

Enfin, comme le poursuit Pratick Tharrault[69], il serait regrettable pour un enseignant de ne pas profiter de la diversité incroyable des supports permettant d'induire des questionnements philosophiques tels que des objets, des œuvres picturales ou sonores, des photographies, des articles de presse et même, grâce à la politique éducative actuelle d'entrée de l'école dans le numérique, des capsules vidéo ou des extraits de films.

La mise en œuvre de la DVP à l'école pourrait donc se résumer en un mot : la liberté. De la liberté d'expression à la liberté d'opinion, en passant par la liberté du choix des questions et celle de la nature des supports, la DVP offre au groupe qui la pratique un moment privilégié d'échanges où « des points de vue différents peuvent se confronter de façon pluraliste et respectueuse »[70].

2) Les apports de la discussion à visée philosophique chez l'enfant

L'apparition de la DVP dans les programmes 2016 des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire marque un tournant sans précédent dans l'histoire de la PPE en France : la pratique de la philosophie devient institutionnalisée, reconnue et encouragée par le Ministère de l'Education Nationale. Bien qu'elle ne demeure pas une discipline à part entière, elle apparait comme une pratique recommandée dans le cadre de l'enseignement moral et civique[71] et du français dans sa composante orale[72]. Si l'école intègre à présent la DVP, c'est qu'elle la considère bénéfique au développement intellectuel et social de l'enfant. De fait, ses nombreux apports, bien que peu évalués

[66] CHIROUTER E., *op. cit.*, p. 3.
[67] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 92.
[68] PIQUEMAL, Michel. *Les Philo-fables.* Paris : Albin Michel Jeunesse, 2008. 142 p.
[69] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 95.
[70] TOZZI M., *op. cit.*
[71] MENESR, *op. cit.*, p. 59-60.
[72] *Ibid.* p. 28.

par la recherche scientifique, sont mis en avant depuis une vingtaine d'années par les différents acteurs de la PPE en France.

a. L'éveil de la pensée réflexive

Pour reprendre le titre de l'ouvrage fondateur de Michel Tozzi[73], la pratique de la DVP permet à l'élève de s'initier à la « pensée réflexive », en développant chez lui la capacité à penser par soi-même ainsi que la réflexion et l'esprit critique[74]. Par la sollicitation récurrente de la démarche réflexive tripartite de problématisation-conceptualisation-argumentation, l'élève est amené à répondre aux questions existentielles « éthiques, politiques, esthétiques, ontologiques ou métaphysiques, que la science ne saurait en elle-même trancher »[75]. Ainsi, complémentairement à la démarche scientifique pratiquée à l'école dans l'apprentissage des sciences, la DVP va contribuer à l'élaboration d'une pensée rationnelle et argumentée. Par la définition des concepts et leur problématisation dialoguée, l'élève fait à la fois l'expérience de sa pensée autonome et de la co-construction de la pensée collective. En cela, l'éveil de la pensée réflexive constitue un enjeu scolaire majeur puisqu'il participe à la construction identitaire de l'enfant[76] en jetant les bases d'un citoyen éclairé et critique.

L'apprentissage du philosopher correspond donc parfaitement aux exigences des programmes 2016 de cycles 2 et 3, et plus particulièrement à la composante « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres »[77] de l'enseignement moral et civique, dont l'objectif de formation est de « développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté »[78]. S'en suit alors une liste de pratiques recommandées où la DVP fait l'objet d'une mention explicite : « Pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires »[79].

---

[73] TOZZI, Michel (dir). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette, 2002.
[74] UNESCO, *op. cit.*, p. 15.
[75] *Ibid.*
[76] TOZZI, Michel. « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités » [en ligne]. 2005 (consulté le 03 janvier 2018). Disponible sur : http://www.philotozzi.com/articles/article217.htm
[77] MENESR, *op. cit.*, p. 60.
[78] *Ibid.*
[79] *Ibid.*

b. Les apports langagiers

En cela qu'elle est une activité essentiellement orale, il parait pertinent de se pencher sur les apports langagiers de la DVP chez l'enfant. En participant au débat philosophique, l'élève sollicite nombre de ses compétences langagières, comme ses capacités à mettre en mot sa pensée, à s'exprimer clairement, à définir, reformuler mais aussi et surtout argumenter. La DVP, en mettant le langage au service de la pensée, va elle-même favoriser la maitrise de la langue de l'élève, car « en travaillant sur l'élaboration de sa pensée, on travaille nécessairement sur le besoin de précision dans la langue »[80]. Comme le souligne Michel Tozzi, la pratique de la DVP trouve donc un intérêt tout particulier pour les élèves « en difficulté avec la langue »[81], notamment vis-à-vis de l'écrit, puisqu'elle leur offre la possibilité de s'exprimer oralement au sein d'un cadre bienveillant et sécurisant.

En outre, la DVP permet d'initier les élèves au genre du débat. En établissant une exigence argumentative auprès des élèves, le débat philosophique va favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs producteurs de nouvelles argumentations. En prenant garde de tomber dans l'écueil du sophisme (où l'argument est au service de la victoire sur l'autre et non de la réflexion)[82], la DVP développe chez l'élève sa capacité à structurer ses propos en y apportant un étayage verbal. Encore une fois, l'école reconnait les bénéfices langagiers de la DVP en la proposant comme pratique-ressource au sein de ses nouveaux programmes[83] : « Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans les débats de savoirs ou d'interprétation, […] dans les discussions à visée philosophique ».

Enfin, comme le relève très justement Michel Tozzi, en favorisant l'expression orale confrontée, la DVP ne « manquera pas […] d'avoir des retombées citoyennes en matière de compétences à débattre démocratiquement »[84].

---

[80] UNESCO, *op. cit.*, p. 16.
[81] TOZZI, Michel (dir). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette, 2002. p. 21.
[82] CAZENAVE, Catherine. « Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève ». *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. 2008/1 (n° 25), p. 43-54, (consulté le 03 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-43.htm
[83] MENESR, *op. cit.*, p. 28.
[84] TOZZI M., *op. cit.*, p. 21.

c. L'éducation à la citoyenneté

« Comme il n'y a pas de démocratie sans débat, l'apprentissage du débat à l'école assure une éducation à la citoyenneté démocratique. »[85]

Les mots du rapport de l'UNESCO sont clairs : en instaurant un cadre de discussion démocratique, la DVP éduque les élèves à la citoyenneté. Ce constat est partagé par l'enseignante Christiane Martel qui, après une année de pratique de la DVP au sein de sa classe de CE1, note l'émergence d'une « saine émulation » entre ses élèves au sein de laquelle « il ne s'agit pas de convaincre les autres mais de réfléchir ensemble »[86]. De même, selon le pédopsychiatre Jean Ribalet, en comprenant son rôle au sein du cadre démocratique de la DVP, l'élève se place en véritable citoyen garant de la diffusion de la parole ; parole dont il connait le pouvoir (« kratos ») et qu'il accepte de partager avec ses camarades (« demos »)[87]. Cette composante citoyenne de la DVP apparait dans l'enseignement moral et civique des programmes scolaires 2016 de cycle 3 où les « discussions à visée philosophique sur les valeurs et les normes » sont proposées pour atteindre l'objectif de formation « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres - Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique »[88].

d. Les bénéfices cognitifs et sociaux

Une étude[89] publiée en 2015 par des chercheurs de l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand et l'université Pierre Mendès de Grenoble ont montré l'impact positif de la DVP en école primaire sur l' « intégrité cognitive » des élèves, qu'ils définissent comme « l'articulation d'attitudes et dispositions favorisant l'esprit critique » telles que « l'ouverture d'esprit, la recherche de la vérité, un confort face à la complexité, un intérêt pour la conciliation de points de vue, une capacité à la prise de décision, une

---

[85] UNESCO, *op. cit.*, p. 15.

[86] MARTEL, Christiane. « Les ateliers de philosophie à l'école élémentaire ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* [en ligne]. 2003/2 (n° 41), p. 187-191, (consulté le 03 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2003-2-page-187.htm

[87] RIBALET, Jean. « De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique ». *Diotime* [en ligne]. 2008/7 (n°37), (consulté le 03 janvier 2018). Disponible sur : http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38937

[88] MENESR, *op. cit.*, p. 167.

[89] SLUSARCZYK Bernard, FIEMA Gabriela, AURIEL Aline et al. « Étude de L'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive ». *Recherches & éducations* [en ligne]. 2015/10, p. 123-145 (consulté le 04 janvier 2018). Disponible sur : https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2431

motivation générale à utiliser sa pensée dans une orientation loyale et impartiale ». La recherche vient donc appuyer les constats des praticiens de la DVP concernant le développement de la pensée réflexive des élèves, en montrant une évolution des mécanismes cognitifs qui sous-tendent cette réflexion.

Mais la DVP participe également à la construction de l'enfant en tant qu'individu singulier et social. En effet, selon le pédopsychiatre Jean Ribalet, « si la philosophie a une vertu thérapeutique, c'est que l'atelier philosophique développe, par ses différents savoirs, une capacité réflexive, le souci d'autrui, donc une estime de soi »[90]. Cet apport de la DVP dans le renforcement de l'estime de soi de l'enfant est d'ailleurs notifié au sein du rapport de l'UNESCO qui affirme qu'en laissant l'élève faire l'expérience « d'oser parler, de risquer ses idées, d'être écouté »[91] la DVP contribue à développer l'estime qu'il a de lui-même.

De même, en plaçant les élèves au centre d'échanges collaboratifs, respectueux et diversifiés, la DVP favorise l'émergence des compétences sociales communément regroupées sous le terme générique du « vivre-ensemble », tels que le respect d'autrui, la coopération ou encore la bienveillance. En effet, en apprenant à respecter progressivement la parole des autres et en accueillant les opinions avec bienveillance, les élèves pratiquant la DVP sont placés dans des conditions favorables au développement de leurs compétences sociales, que les programmes d'enseignement moral et civique de cycle 2 et 3 traduisent sous les noms : « être capable d'écoute et d'empathie », « respecter autrui et accepter ses différences » et « coopérer »[92]. L'analyse de l'enseignante Christiane Martel va dans ce sens, puisqu'elle constate, après une pratique soutenue et régulière de la DVP avec sa classe de CE1, « beaucoup de coopération, de bienveillance, de respect au sein du groupe, aussi bien dans ce qui est dit que chez celui ou celle qui le dit »[93].

Admettre les apports cognitifs et sociaux de la DVP, c'est donc admettre, dans sa pratique, la sollicitation chez l'enfant de nombreuses compétences elles-mêmes cognitives et sociales. Pour écouter l'autre, dans son acception citoyenne de respect

---

[90] RIBALET J., *op. cit.*
[91] UNESCO, *op. cit.*, p. 15.
[92] MENESR, *op. cit.*, p. 166.
[93] MARTEL C., *op. cit.*

et de compréhension, l'enfant met en avant sa faculté à se décentrer pour être à même de percevoir ce que ressent et ce que pense l'autre, comme si lui-même en faisait l'expérience. Les DVP mettraient donc en jeu une faculté fondamentale de l'être humain : l'empathie.

II. L'empathie

Bien qu'elle fasse l'objet depuis quelques années d'un intérêt particulier du grand public, notamment auprès des acteurs de la parentalité et de l'éducation, l'empathie reste pour beaucoup une notion obscure, sous laquelle sont mêlés de manière confuse de nombreux concepts scientifiques. Au sein de la recherche même, suivant qu'elle s'intègre dans la psychologie, la sociologie ou encore la neurologie, la définition de l'empathie varie. Voici donc quelques éléments consensuels tirés de la recherche actuelle afin de définir l'empathie et de comprendre au mieux les mécanismes sociocognitifs qu'elle sous-tend.

A) Éléments de définition

1) Définition générale

En 1987, les chercheures en psychologie Nancy Eisenberg et Janet Strayer définissaient l'empathie comme « une réponse affective qui découle de l'appréhension ou de la compréhension de l'état ou de la condition émotionnelle d'autrui, qui serait identique ou semblable à ce que l'autre personne éprouve ou devrait s'attendre à éprouver »[94]. Cette définition permet de mettre en lumière les processus de perception, d'identification et de compréhension des émotions d'autrui, en jeu dans l'empathie.

Lors d'une conférence en 2014, en s'appuyant sur les travaux de son directeur de thèse Jean Decety, la chercheure en cognition sociale et directrice de recherche de l'INSERM Julie Grèzes définit l'empathie comme la « capacité de ressentir une émotion appropriée en réponse à celle exprimée par autrui, tout en faisant clairement la distinction entre soi et autrui […] et d'être capable de réguler ses propres réponses

[94] EISENBERG Nancy et STRAYER Janet. « Critical issues in the study of empathy *». Empathy and its development*. New York : Cambridge University Press, 1987. p. 3-13. Citées par :
DANIEL, Colette. *Évaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles* [en ligne]. Thèse : doctorat en psychologie. Montréal (Québec, Canada) : Université du Québec à Montréal, 2008. p. 112, (consulté le 04 janvier 2018). Disponible sur : https://archipel.uqam.ca/1623/1/D1686.pdf

émotionnelles »[95]. L'empathie apparait donc comme une source de connaissance de l'état psychologique d'autrui, sans que celui-ci ne se confonde avec le propre état psychologique du sujet. Au vu de cette nouvelle définition on remarque que la recherche actuelle divise l'empathie en plusieurs composantes, que la neuropsychologue Pauline Narme et son équipe déclinent de la façon suivante :

- « l'observateur ressent une émotion ;
- celle-ci est induite par l'observation, l'inférence ou l'imagination ;
- il s'agit d'une émotion isomorphe à celle d'autrui ;
- l'observateur doit avoir connaissance de la source de l'émotion qu'il ressent, sans confusion entre l'observateur et la cible.
- L'empathie implique à la fois des composants émotionnels et cognitifs. »[96]

La mise en évidence de l'isomorphisme constitutif de l'empathie est essentielle à sa compréhension : l'empathie permet à un individu de ressentir la même émotion que celle qu'il perçoit chez la personne qu'il observe. C'est ce que les chercheurs appellent « l'empathie émotionnelle », la « contagion émotionnelle » ou encore la « résonnance affective »[97].

2) L'empathie émotionnelle

Cette composante émotionnelle de l'empathie est à l'origine de nombreux comportements sociaux et prosociaux, du simple fou rire contagieux aux comportements altruistes de bienveillance et de générosité. Le docteur en psychologie et sociologie Omar Zanna expose d'ailleurs avec pertinence le caractère fondamental de l'empathie émotionnelle au sein des interactions humaines en soulignant que « l'empathie émotionnelle est en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction. Être en empathie émotionnelle c'est donc participer à un alignement des affects, sans perte de distance »[98]. Ainsi, venir en aide à un individu en détresse ou consoler un proche attristé ne sont en réalité possibles que par l'activation en amont des processus perceptifs et isomorphes de l'empathie émotionnelle.

[95] GREZES J., *op. cit.*
[96] NARME Pauline, MOURAS Harold, LOAS Gwénolé et al., *op. cit.*
[97] *Ibid.*
[98] ZANNA, Omar. « Travailler sur l'empathie » [en ligne]. Publié le 4 octobre 2013, (consulté le 04 janvier 2018). Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/travailler-sur-lempathie.html

En calquant les émotions d'autrui, l'individu empathique utilise son propre état mental comme une simulation émotionnelle, comme s'il se trouvait directement dans la situation d'autrui[99]. Néanmoins, comme le rappelle Julie Grèzes, l'empathie ne se limite pas à une « réponse fusionnelle » (que certains rapprochent de la « contagion émotionnelle ») car il n'y a pas de confusion entre soi et autrui.

La conscience de soi est donc une composante essentielle du processus empathique. C'est pourquoi l'OMS a lié en 1993 les compétences psychosociales « Avoir conscience de soi/Avoir de l'empathie pour les autres »[100] sous la forme d'un couple insécable et interdépendant. Comme le résume Omar Zanna : « Si vous êtes triste, je serai pareillement triste, mais, point essentiel, sans jamais me perdre dans vos émotions »[101].

3) L'empathie cognitive

Si l'on reprend la dernière caractéristique de l'empathie mise en lumière par la neuropsychologue Pauline Farme et son équipe, l'empathie possède, en plus d'une composante émotionnelle, une composante cognitive se référant à « la capacité d'adopter la perspective d'autrui ainsi qu'à des processus de régulation »[102].

Ainsi, l'empathie ne se limite pas à la perception des états émotionnels d'autrui mais inclut également la compréhension de ses états mentaux. Cette composante cognitive de l'empathie constitue le travail de recherche des sociocognitivistes qui regroupent ces processus de mentalisation sous le nom de « théorie de l'esprit » (TDE), définie comme « la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre »[103]. La TDE permet donc « d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée »[104] en se basant sur ses expressions, ses attitudes et ses « connaissances supposées de la réalité »[105]. Comme l'illustre Omar Zana, un enseignant fait preuve d'empathie cognitive lorsqu'il

[99] NARME Pauline, MOURAS Harold, LOAS Gwénolé et al., *op. cit.*
[100] Santé publique France, *op. cit.*
[101] ZANNA O., *op. cit.*
[102] NARME Pauline, MOURAS Harold, LOAS Gwénolé et al., *op. cit.*
[103] DUVAL Céline, PIOLINO Pascale, BEJANIN Alexandre *et al.*, « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge ». *Revue de neuropsychologie* [en ligne]. 2011/1 (Volume 3), p. 41-51, (consulté le 05 janvier 2017). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm
[104] Ibid.
[105] Ibid.

prépare ses cours puisqu'il anticipe le niveau de réception de ses élèves en se basant sur ce qu'il sait de leur prédisposition mentale[106].

Néanmoins, le sociologue rappelle que l'empathie n'est pas nécessairement vertueuse, puisqu'un pervers qui manipule sa victime fait preuve d'empathie afin de comprendre les états émotionnels et mentaux de cette dernière et d'en tirer satisfaction. Ainsi, sans être intrinsèquement anti ou prosociale, l'empathie apparait comme le substrat nécessaire aux interactions humaines.

4) Empathie et sympathie

Bien que les notions d'empathie et de sympathie soient utilisées dans l'usage courant sans distinction sémantique, le milieu de la recherche tend à leur imputer une différence notable.

Dès 1986, la psychologue Lauren Wispé distingue clairement les mécanismes de l'empathie et de la sympathie en cela que « l'objet de l'empathie est la compréhension. L'objet de la sympathie est le bien-être de l'autre. […] En somme, l'empathie est un mode de connaissance ; la sympathie est un mode de rencontre avec autrui »[107]. La neuroscientifique Julie Grèzes complète cette définition en ajoutant que la sympathie est « une réaction ou motivation émotionnelle qui conduit à des comportements prosociaux, altruistes »[108]. En somme, l'empathie est une base nécessaire à la sympathie puisqu'elle amorce la perception et la compréhension des états émotionnels et mentaux de l'autre, mais la sympathie n'est, elle, pas une finalité absolue de l'empathie. La pédiatre Catherine Gueguen poursuit cette dichotomie en affiliant le « percevoir » et le « comprendre » à l'empathie, qui vont constituer la base nécessaire à « l'agir » de la sympathie[109].

Ainsi, comme le résume le psychologue et psychiatre spécialiste des neurosciences Jean Decety, « notre capacité à partager et à comprendre les états émotionnels et affectifs des autres (empathie) et à ressentir une motivation orientée envers leur bien-être (sympathie) joue un rôle essentiel dans les interactions sociales » mais « […]

---

[106] ZANNA O., *op. cit.*
[107] WISPE, Lauren. « The distinction between sympathy and empathy : To call forth a concept, a word is needed ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 2, 1986. p. 314-321.
Citée par : PACHERIE, Elisabeth. 2004. « L'empathie et ses degrés ». *L'empathie*, sous la dir. de A. Berthoz & G. Jorland. Paris : Editions Odile Jacob, 2004. p. 149-181.
[108] GREZES J., *op. cit.*
[109] ANDRE Christophe et REBEIHI Ali, *op. cit.*

l'empathie n'engendre pas systématiquement de sympathie, ni de comportements altruistes associés à la promotion du bien-être d'autrui »[110].

B) Les stades de développement de l'empathie

Si l'empathie est une faculté constitutive de l'être humain, elle est conséquemment sujette au développement biologique de celui-ci. Cette partie s'appuie sur les travaux du chercheur en psychologie Martin L. Hoffman qui modélise le développement de l'empathie chez l'enfant en quatre stades successifs[111] :

- **Le stade de l'empathie globale (1 à 12 mois)**, où l'enfant ne fait pas encore la distinction entre soi et autrui, confondant de ce fait ses émotions avec celles des autres. Progressivement cette empathie globale disparait avec « l'apparition de la conscience de soi et d'autrui en tant qu'êtres vivants séparés »[112].
- **Le stade de l'empathie égocentrique (12 à 24 mois)**, qui se caractérise par « la capacité de concevoir la détresse de l'autre comme distincte de la sienne propre, bien que persiste encore une sorte de confusion entre son propre état et celui de l'autre »[113]. Ainsi, l'enfant peut percevoir la détresse de l'autre comme différente de la sienne mais tentera bien souvent d'y répondre en apportant à ce dernier ce qui le consolerait lui-même.
- **Le stade de l'empathie pour le sentiment d'autrui (24 mois à 6 ans)**, durant lequel l'enfant prend conscience que les autres ont des états intérieurs (pensées, émotions) différents et donc indépendants des siens. Hoffman souligne que les enfants ressentent alors « une empathie plus appropriée aux sentiments et désirs des autres et peuvent en conséquence mieux les aider »[114].
- **Le stade de l'empathie pour la condition générale d'une autre personne (6 ans et plus)**, lors duquel l'enfant reconnait le caractère unique de l'identité et de

---

[110] DECETY, Jean. « Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie ». *Revue de neuropsychologie [en ligne].* 2010/2 (Volume 2), p. 133-144, (consulté le 06 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-2-page-133.htm

[111] HOFFMAN, Martin L. « The contribution of empathy to justice and moral development ». *Empathy and its development*. New York : Cambridge University Press, 1987. p. 47-80. Cité par : COLETTE D., *op cit.*

[112] HOFFMAN, Martin L. « Développement moral et empathie *». Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts* [en ligne]. Paris : Dunod, « Psycho Sup », 2013. p. 5-33, (consulté le 06 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/psychologie-du-jugement-moral--9782100585076-page-5.htm

[113] DANIEL C., *op. cit.*, p. 7.

[114] HOFFMAN M. L., *op. cit.*, p. 11.

l'histoire d'autrui, en créant une distance par rapport à sa propre situation. Au fil du développement cognitif de l'enfant, l'empathie s'affine pour atteindre « vers 7-10 ans une prise de conscience des vies indépendantes et des expériences passées des autres [ce qui] commence à affecter les réponses empathiques »[115].

Si, dans les premières années de vie, l'empathie est essentiellement émotionnelle et peine à différencier le sujet d'autrui, le développement biologique de l'enfant va progressivement complexifier et élargir le champ perceptif de l'empathie en y intégrant une dimension cognitive. Néanmoins, comme le souligne Hoffman, « apprendre à ressentir pleinement de l'empathie pour les autres est une tâche de toute une vie »[116]. Par-là, le chercheur met en lumière le fait que l'empathie, comme la présente l'OMS ou les programmes scolaires, est une compétence qui peut être travaillée, développée et améliorée. Ainsi, la base biologique de l'empathie n'enlève en rien son caractère évolutif. Il parait de ce fait pertinent d'étudier les facteurs qui contribuent au développement de l'empathie.

C) Les facteurs développementaux de l'empathie

Selon la pédiatre et spécialiste de la parentalité Catherine Gueguen[117], pour que l'empathie se développe correctement chez l'enfant, il est nécessaire que celui-ci soit accompagné d'un entourage parental, familial et social lui-même empathique et bienveillant, sans quoi son développement s'en trouve freiné. Les relations empathiques chaleureuses et soutenantes vont ainsi favoriser la construction cognitive de l'enfant. Certaines structures cérébrales vont mieux se développer, comme l'hippocampe (la région cérébrale notamment dévolue à la mémoire et à l'apprentissage).

Cette importance fondamentale de la qualité des relations parents-enfants est également soutenue dans sa thèse de doctorat par la chercheure Colette Daniel qui s'appuie sur de nombreuses études antérieures pour dégager les constats suivants[118] :

[115] HOFFMAN M. L., *op. cit.*, p. 12.
[116] *Ibid.,* p. 11.
[117] ANDRE Christophe et REBEIHI Ali, *op. cit.*
[118] DANIEL C., *op. cit.*, p. 9.

- Les parents empathiques et tenant compte du point de vue des autres ont des enfants qui sont eux-mêmes plus empathiques. On constate d'ailleurs que l'effet est plus marqué quand l'enfant est du même sexe que le parent.
- Les parents pratiquant une méthode éducative favorisant l'utilisation du raisonnement inductif (couplé à des règles stables) ont aussi des enfants plus empathiques. En effet, « en utilisant un raisonnement inductif, les parents enseignent à leur enfant à tenir compte du point de vue d'autrui en portant intérêt non seulement à ses propres besoins, mais à ceux de l'autre personne »[119].
- Les conversations sur les états intérieurs (pensées, sentiments, désirs) et sur les conséquences des actions tenues dans les familles jouent un rôle important dans le développement de l'empathie chez l'enfant.
- Les filles sont généralement plus empathiques que les garçons (diverses études montrent ce dernier point sans qu'il n'y ait encore de véritable consensus scientifique sur l'origine de cette différence sexuée).

La DVP favorisant la prise en compte du point de vue d'autrui, accordant une grande place au raisonnement inductif et prenant souvent pour thème de discussion les états intérieurs des enfants (« Qu'est-ce que la colère ? », « Pourquoi suis-je amoureux ? », « Comment combattre mes peurs ? », …), il semble tout à fait légitime de penser que sa pratique favoriserait le développement de l'empathie chez l'enfant, notamment lorsque cette dernière atteint son stade final de développement (à partir de 6 ans). C'est ainsi que, ayant en charge une classe de CE2-CM1 (où l'âge varie de 8 à 10 ans), j'en suis venu à me poser la question suivante :

La pratique de la discussion à visée philosophique peut-elle favoriser le développement de l'empathie des élèves de cycle 2 et 3 ?

Cette problématique constitue le point de départ de mon expérimentation qui sera développée dans la partie suivante et dont l'hypothèse que je retiens est :

H1 : La pratique de la DVP favorise le développement de l'empathie des élèves de cycle 2 et 3.

[119] DANIEL C., *op. cit.*, p. 9.

Méthode

Afin de répondre à la problématique susmentionnée, j'ai décidé de mettre en place une expérimentation au sein de ma propre classe afin d'étudier l'évolution de l'empathie des élèves après une période de pratique de DVP.

I. Contexte de l'expérimentation

L'expérimentation s'est donc déroulée au sein de l'école élémentaire publique dans laquelle je suis affecté depuis la rentrée scolaire 2017 en tant que professeur des écoles stagiaire à mi-temps. Cette école compte 12 enseignants, parmi lesquels 8 enseignants sont à temps plein, deux enseignants sont à mi-temps (mon binôme et moi-même), un enseignant s'occupe de la décharge de direction et une enseignante Brigade Départementale rattachée à l'école remplace les professeurs des écoles en formation. Cette équipe éducative soudée a la charge de 229 élèves (inscrits du CP au CM2) répartis au sein de 9 classes. Le bâtiment accueille également, à son étage, les locaux du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) au sein desquels trois psychologues scolaires alternent leurs permanences.

Située en zone périurbaine et entourée à la fois de logements sociaux et d'une banlieue pavillonnaire, l'école accueille une population plurielle, composée d'élèves issus de milieux socioéconomiques très divers. Néanmoins, après une année scolaire passée dans l'école, j'ai tout de même pu constater une dominance d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, très éloignés pour certains de la culture scolaire.

II. Population d'étude

J'ai réalisé l'expérimentation au sein-même de la classe dont j'ai la charge en tant que professeur des écoles stagiaire. Cette classe à double niveau CE2-CM1 est composée de 26 élèves, dont 15 CM1 (7 filles et 8 garçons) et 11 CE2 (6 filles et 5 garçons), avec un âge moyen de 8,9 ans. Si la parité y est parfaite (13 filles et 13 garçons), le niveau des élèves est quant à lui très hétérogène. Alors que les CE2 sont, dans l'ensemble, des élèves performants, les CM1 admettent beaucoup plus de difficultés face au travail. Pour certains, cette difficulté se révèle également comportementale, au point d'être à l'origine d'actes de violence au sein de l'école. Enfin, il est à noter qu'aucun des 26 élèves n'avait auparavant pratiqué de DVP dans sa scolarité.

III. Protocole expérimental

A) Durée de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée durant les 5 dernières semaines de la période 4 de l'année scolaire 2017-2018 (du 23 mars au 20 avril 2018), à raison d'une DVP par semaine. Un élève ayant été absent tout au long de cette période, le nombre de participants à l'expérimentation était de 25 élèves au lieu des 26 habituels, soit 13 filles et 12 garçons ayant toujours un âge moyen de 8,9 ans.

B) Déroulement des discussions à visée philosophique

1) Un espace dédié

Pour les besoins de l'expérimentation, j'ai dédié un créneau d'une heure à la pratique de la DVP dans l'emploi du temps de la classe, le vendredi après-midi de 13h30 à 14h30. Ce choix horaire se justifie par la disposition, uniquement possible à ce créneau-ci, de la salle de BCD (bibliothèque centre documentaire) au rez-de-chaussée de l'école. Il était en effet fondamental dans ma mise en œuvre des DVP que celles-ci se déroulent dans un endroit différent de la salle de classe, afin de créer un espace sécurisant consacré à cette pratique et par là même de rompre avec le caractère transmissif, asymétrique et évaluatif que peut revêtir pour les élèves la classe habituelle.

En outre, la salle de BCD s'est révélée être un environnement propice à la pratique de la DVP pour deux raisons supplémentaires. Tout d'abord, le nature amovible de ses meubles m'a permis de les déplacer facilement afin de créer un large espace central pouvant accueillir le cercle d'élèves-philosophes assis en tailleur au sol. Ensuite, la grande résonnance de la salle a rapidement amené les élèves à se rendre compte des nuisances sonores qu'ils pouvaient engendrer et, en conséquence, de la nécessité de parler calmement pour pouvoir s'écouter et dialoguer efficacement.

2) Le choix des thèmes

Bien que j'aie décidé de poursuivre la pratique des DVP avec mes élèves jusqu'à la fin de l'année scolaire, celles qui ont servi à l'expérimentation ont été peu nombreuses : 5 DVP correspondant aux 5 semaines de l'étude. Devant cette contrainte et le fait que les élèves n'avaient jamais pratiqué de DVP, j'ai décidé de choisir moi-même les thèmes des 5 DVP prises en compte dans l'expérimentation. Pour cela, je suis allé puiser dans la littérature de la DVP (et notamment dans les

comptes-rendus des enseignants qui la pratiquent) les thèmes philosophiques les plus productifs en matière de réflexions enfantines et bien souvent les plus appréciés des élèves. L'ouvrage *Philosopher et méditer avec les enfants*[120] du philosophe Frédéric Lenoir m'a d'ailleurs beaucoup aidé dans le choix des thématiques puisque j'ai pu y trouver des transcriptions de DVP que l'auteur a lui-même organisées dans plusieurs classes à travers le monde. Le fait de lire des exemples concrets de discussions d'élèves autour de nombreux thèmes philosophiques m'a permis de projeter ces discussions au cas de ma propre classe et d'anticiper au mieux leur déroulement à venir.

Après avoir listé les thèmes les plus prisés par les praticiens de la DVP, j'ai alors dû faire le choix de n'en retenir que 5, qui sont les suivants : le **bonheur**, la **violence**, la **solidarité**, la **peur** et l'**amour**. Le choix de ces sujets n'est pas anodin. Tout d'abord, la sempiternelle question du bonheur est vectrice d'une forte puissance symbolique chez les élèves. Pour Frédéric Lenoir, « c'est un thème universel et simple d'accès sur lequel les enfants ont beaucoup de choses à dire »[121]. C'est pourquoi il m'a semblé pertinent d'introduire la pratique de la DVP auprès de mes élèves avec la question du bonheur afin que, en parallèle de leurs échanges, ils intègrent le sens et la structuration de la DVP et par là même de l'acte de philosopher.

Consacrer la deuxième DVP à la question de la violence était pour moi une nécessité. En effet, sa pratique s'inscrit dans une période marquée par de nombreux actes de violence au sein de l'école, impliquant certains élèves de la classe. Il m'a donc paru pertinent de profiter du temps d'échange privilégié de la DVP pour questionner la nature et la finalité de la violence, afin que les élèves la remettent eux-mêmes en cause au fil du débat.

Enfin, j'ai choisi ce thème de la violence ainsi que les trois qui l'ont suivi (la solidarité, la peur et l'amour) parce qu'ils constituent un terreau favorable à l'émergence de raisonnements empathiques chez les élèves. En effet, que ce soit pour comprendre ce que ressent une personne victime de violence ou ce que pense une personne violente de son acte ; que ce soit pour comprendre l'intérêt de la solidarité ou percevoir la détresse d'une personne afin de lui venir en aide ; que ce soit pour comprendre ses

[120] LENOIR F., *op.cit.*
[121] *Ibid.*, p. 71.

propres peurs ou celles des autres ; que ce soit enfin pour identifier la nature plurielle de l'amour que l'on éprouve pour différentes personnes ou pour comprendre comment peut naitre la jalousie, les élèves font appel à leurs habiletés empathiques, qu'elles soient émotionnelles ou cognitives.

Ainsi, la sélection des thèmes des 5 séances de DVP prises en compte au sein de l'expérimentation s'est faite à l'aune de ma problématique de départ et en ayant conscience des apports sociocognitifs de ces sujets, car tous concourent, à leur échelle, à l'émergence de réflexions, de paroles et de comportements empathiques de la part des élèves.

3) L'organisation des discussions à visée philosophique

Afin de mettre en œuvre les DVP avec mes élèves, je n'ai pas adopté les méthodes particulières des nombreux courants de la DVP mais ai sélectionné certaines composantes desdits courants afin de créer une organisation adaptée à la singularité de ma classe.

De ce fait, ma mise en œuvre des DVP s'inspire tout d'abord du courant de la maïeutique socratique en ce sens que l'enseignant y tient un rôle central de régulateur mais surtout d'étayeur. Ainsi, durant les DVP, j'introduis la problématique de départ, je distribue la parole aux élèves qui lèvent la main, je relance le débat, je crée des transitions vers de nouvelles problématiques, je reformule les idées énoncées par les élèves mais surtout je sollicite leur participation et le développement de leur argumentation, en leur demandant sans cesse d'approfondir leur pensée pour les pousser à affiner leur réflexion. En outre, à l'instar de la maïeutique socratique d'Oscar Brénifier et d'Anne Lalanne, j'accompagne également le raisonnement des élèves en leur posant des questions faussement naïves afin qu'eux-mêmes « accouchent » de leurs idées. Aussi, ce rôle central de régulateur me permet de cadrer le débat pour éviter qu'il ne s'enlise, qu'il dérive du sujet central ou que des comportements inadaptés ne surviennent.

Pour autant, même si la place de l'enseignant est prépondérante, elle ne se substitue pas à celle des élèves. De fait, lors des DVP, mon but n'est surtout pas d'adopter une posture doctrinale mais au contraire de laisser les élèves faire l'expérience de l'autonomie de leur pensée. C'est à partir de ce matériau essentiel que sont les idées

des enfants qu'il m'est alors possible rebondir et de créer du lien avec une autre idée énoncée ou un questionnement corrélé.

La méthode de mise en œuvre diffusée par le courant démocratique a également été une source majeure pour l'organisation de mes DVP. En effet, j'ai emprunté au courant de Michel Tozzi le cadre démocratique structuré et structurant dans lequel les élèves ont des rôles spécifiques (discutants, président de séance, reformulateur, synthétiseur, observateur) participant par leur complémentarité et leur responsabilité respective au bon déroulement de la DVP. La mise en place d'un tel cadre ainsi que l'appropriation efficace des différents rôles par les élèves demandent un temps conséquent de pratique. C'est pourquoi, au vu des 5 semaines allouées à l'expérimentation, j'ai pris la décision d'élider certaines parties de la méthode démocratique nécessitant une mise en œuvre sur le long terme.

De ce fait, l'apparition des rôles au sein des 5 DVP réalisées a été progressive. Essentiellement discutants à la première séance, les élèves ont rapidement pu choisir d'endosser les rôles de synthétiseurs (noter les idées essentielles sur une feuille durant le débat) puis de reformulateurs (reformuler l'idée qui vient d'être énoncée par un camarade) aux séances suivantes. J'ai volontairement gardé le rôle de président de séance (qui demande un réel apprentissage) pour moi, afin de fluidifier au mieux la circulation de la parole et de garder le contrôle du débat. De la même façon, j'ai choisi de ne pas inclure le rôle d'observateur car il ne correspondait pas à mes attentes pédagogiques et auraient empêché l'élève de participer au débat. Enfin, je n'ai pas retenu l'utilisation du bâton de parole conseillé par le courant démocratique pour la simple et unique raison que, de par le nombre conséquent de mes élèves (25 participants) et la grandeur du cercle de discutants crée, la passation du bâton de parole entre les élèves (parfois très éloignés spatialement) aurait grandement nui à la bonne circulation de la parole et à la structuration du débat.

Si la liberté de penser est un principe inaliénable de la DVP, la liberté de sa mise en œuvre l'est tout autant. C'est ainsi que j'ai choisi de ne pas inclure fermement ma pratique de la DVP dans un de ses nombreux courants mais au contraire de profiter de la diversité de leurs apports pour créer mes propres modalités de mise en œuvre adaptées aux contraintes de l'expérimentation.

4) Les supports utilisés

Deux types de supports sont à distinguer dans la mise en œuvre de mes DVP : les supports utilisés pour préparer mes séances et les supports utilisés au sein-même des séances.

a. Les supports préparatoires

Comme la pratique des DVP prend appui sur les pensées des élèves, la préparation de celles-ci ne nécessite pas une recherche théorique (qui relèverait plus d'un enseignement de la philosophie) mais se concentre sur les méthodes de régulation et d'étayage des pensées des élèves ainsi que l'anticipation de ces dernières (qui relèvent de l'apprentissage du philosopher). Pour se faire, je me suis grandement appuyé sur la collection de livres « PhiloZenfants » d'Oscar Brénifier, dans lesquels le philosophe expose, pour de nombreuses grandes questions philosophiques classées par thème, les réponses les plus communes des enfants et propose en conséquence de nouvelles questions amenant les élèves à nuancer leur propos et construire un raisonnement plus approfondi. Le troisième tome de la collection, *Les sentiments, c'est quoi ?*[122], m'a été particulièrement utile pour anticiper les réponses des élèves lors de la cinquième DVP consacrée à l'amour et m'a donné quelques pistes pour relancer le débat.

Le livre *Philosopher et méditer avec les enfants* de Frédéric Lenoir m'a également apporté une aide précieuse puisque, en plus d'offrir des transcriptions de DVP permettant d'anticiper les réponses des élèves, le philosophe fournit, pour une vingtaine de grands thèmes philosophiques, une fiche d'accompagnement contenant : des questionnements possibles autour du thème, les concepts dont le thème se distingue, son étymologie, sa définition dominante, des citations liées au thème et des références d'œuvres littéraires et artistiques utilisables lors de la DVP. Ces fiches ont été pour moi de véritables mines d'or dans lesquelles j'ai puisé nombre de pistes de réflexions, notamment dans la définition des concepts, les références variées et les citations inductrices de nouveaux questionnements.

b. Les supports internes à la discussion à visée philosophique

Afin de ne pas tomber dans la monotonie en créant une routine à laquelle se seraient habitués les élèves, j'ai décidé d'utiliser au sein de mes DVP des supports de diverses

[122] BRENIFIER O., *op. cit.*

natures, mais également d'introduire ces supports à des moments différents suivant les DVP.

Bien que la plupart des supports que j'ai utilisés soient littéraires, leur origine est consciemment diversifiée. J'ai par exemple choisi la citation « J'ai reconnu le bonheur au bruit qu'il a fait en partant. » issue des *Paroles* de Jacques Prévert pour relancer le débat autour du bonheur durant un moment d'accalmie réflexive. J'ai également raconté le mythe d'Androgyne tel qu'il est décrit par Aristophane dans *Le Banquet* de Platon comme support-inducteur de la DVP consacrée à l'amour.

Néanmoins, les écrits que j'ai le plus utilisés et qui me sont apparus comme une corne d'abondance philosophique sont les *Philo-fables* de Michel Piquemal, dans lesquelles l'écrivain regroupe contes, fables, mythes et légendes du monde entier, imprimés en récit courts et thématisés auxquels sont adjointes des pistes de réflexion philosophique. Ces philo-fables m'ont permis d'initier certaines DVP, tel l'apologue zen « Sans cligner des yeux » dont le thème de la non-violence a justement permis d'introduire la DVP sur la violence, mais aussi de relancer certains débats en apportant une source de questionnement supplémentaire, telle la lecture du conte africain « L'œil de l'hippopotame », durant la DVP sur le thème de la peur, qui met en lumière les effets néfastes de la panique.

En suivant les préconisations de la philosophe Edwige Chirouter qui voit dans la littérature de jeunesse une source de questionnements philosophiques intarissable, j'ai également choisi d'utiliser l'album de jeunesse *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*[123], de l'écrivain Didier Jean et de l'illustratrice ZAD. Sa lecture en toute fin de séance lors de la DVP sur le thème de la solidarité a permis de clore le débat par un récit oralisé servant d'ouverture à de nouveaux questionnements sur l'égoïsme, la grégarité et la solidarité.

Mais la littérature, quelle que soit sa forme ou son origine, ne constitue pas le seul support aux questionnements philosophiques. En effet, l'art apparait également comme un domaine vaste et un générateur prolifique d'interrogations à caractère philosophique. C'est ainsi que j'ai utilisé, comme support inducteur et introducteur de la DVP sur le thème de la peur, l'œuvre picturale d'Edvard Munch intitulée *Le Cri*.

[123] JEAN Didier, ZAD. *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Paris : Syros Jeunesse, 2008. 34 p.

Commencer la séance sans aucune question préambulaire, simplement par l'observation et l'interprétation de cette toile horrifique a permis à de nombreux élèves de donner leur avis, leurs ressentis et les impressions que l'œuvre faisait sur eux-mêmes, mais également de confronter leurs propres interprétations. Ce moment s'est révélé être un véritable temps fort de la séance et, à de nombreux moments de classe ultérieurs, l'œuvre de Munch a été citée par les élèves.

Ainsi en m'inspirant des préconisations et des expériences des philosophes, pédagogues et praticiens de la DVP j'ai fait le choix d'un usage récurrent mais diversifié des supports d'accompagnement de la DVP, tant dans sa préparation que dans sa pratique réelle.

5) Le déroulement-type d'une discussion à visée philosophique

Même si j'ai tenu à faire évoluer la mise en œuvre des DVP à chaque séance, celles-ci se construisent toutes autour d'une base structurelle invariable.

a. L'introduction thématique

Chaque séance commence tout d'abord par l'introduction du thème. Celui-ci peut apparaitre sous la forme d'une interrogation (DVP n°1 : « Qu'est-ce que le bonheur ? »), d'un simple mot énoncé (DVP n°5 : « L'amour. ») ou peut même ne pas être explicité du tout au début de la séance (DVP n°4 : le thème de la peur avait été induit par la présentation du *Cri* de Munch). L'exposition (implicite ou explicite) du thème en début de séance est donc un moment clé de la DVP puisqu'il va servir de substrat à la construction du dialogue inter-élèves et de leurs questionnements émergents.

Le début de séance permet en outre le rappel des règles de la DVP. Par contrainte de temps, j'ai choisi de ne pas faire construire les règles de la DVP aux élèves mais les ai moi-même énoncées lors de la première séance, en justifiant leur utilité. Ces règles ont par la suite fait l'objet d'un affichage apporté à chaque nouvelle DVP afin d'avoir un support d'appui et de structuration connu et reconnu par tous les élèves (cf. Annexe 1).

b. Le corps discursif

La deuxième partie des séances de DVP est la discussion en elle-même, qui constitue le corps de la séance. Les élèves y prennent la parole en levant la main, exposent

leurs idées, leurs désaccords, leurs nouveaux questionnements en argumentant autant qu'ils le peuvent. En parallèle, ayant le rôle de régulateur et d'étayeur, je fais circuler la parole (en privilégiant ceux qui parlent le moins), reformule les paroles des élèves (ou demande aux reformulateurs de le faire) et accompagne leur raisonnement vers l'approfondissement de leur réflexion.

c. Le retour réflexif

Enfin la troisième et dernière partie constitutive des séances de DVP est la synthétisation des idées énoncées par les élèves lors de la discussion et le retour réflexif sur leur pratique du débat. C'est à ce moment de la séance que sont sollicités les synthétiseurs qui lisent alors les notes prises tout au long de la DVP. De même, le retour réflexif sur la forme-même de la DVP permet de comparer les séances entre elles, de réfléchir collectivement sur la manière de les améliorer et, si besoin est, de rappeler les règles intrinsèques de la DVP. Enfin, ce moment de clôture est également l'occasion de prolonger le questionnement des élèves sur le thème étudié en présentant un support d'ouverture propice à de nouveaux questionnements (DVP n°3 : *l'agneau qui ne voulait pas être un mouton*).

Bien que le temps alloué à chacune de ces parties varie grandement suivant la dynamique interne des séances, voici une approximation du découpage chronologique des 5 DVP de l'expérimentation :

- Regroupement, installation des élèves, préparation de la salle : 10min
- Introduction thématique : 5min
- Corps discursif : 35min
- Retour réflexif : 10min

Le temps total d'une DVP s'élève donc à 50 minutes, auxquelles viennent s'ajouter 5 minutes de rédaction de trace écrite en classe, au retour de la récréation.

6) La question de la trace écrite

Les praticiens de la DVP émettent un avis consensuel sur le fait de garder une trace écrite de la séance effectuée. Pour le philosophe Frédéric Lenoir, il serait en effet regrettable que la DVP « ne puisse pas aussi servir à enrichir durablement la pensée et le vocabulaire des enfants »[124]. Ce faisant, l'auteur conseille l'utilisation d'un

[124] LENOIR F., *op. cit.*, p. 60.

« cahier philo » propre à chaque élève, dans lequel ce dernier peut, à la fin de chaque DVP, noter les idées qu'il a retenues ou les mots qu'il a appris. De la même façon, pour l'enseignant Patrick Tharrault, « l'écriture aide à penser et permet de prendre de la distance »[125]. Ce dernier poursuit ainsi l'utilisation du cahier philo mais l'élargit en invitant l'élève à utiliser ledit support à n'importe quel moment du temps scolaire et hors-scolaire (que ce soit avant, pendant ou après la DVP) afin d'y noter ses réflexions personnelles pouvant servir de point d'appui à une DVP future.

En m'inspirant de ces auteurs, j'ai choisi d'accorder 5 minutes aux élèves pour la rédaction de la trace écrite post-DVP, après la récréation et le retour en classe, afin que ceux-ci puissent noter sur une feuille les idées principales retenues. Néanmoins, face aux difficultés rédactionnelles de certains élèves, je me suis retrouvé face à une grande variation des contenus des traces écrites des élèves. J'ai alors décidé de m'appuyer sur ces écrits individuels afin de synthétiser leurs idées et leur proposer un résumé de séance, commun à toute la classe. Pour m'aider à élaborer cette synthèse, j'ai utilisé, en plus des traces écrites individuelles des élèves, les notes des élèves-synthétiseurs prises durant les DVP. Grâce à ces multiples sources, j'ai pu regrouper et tenter de classer au mieux les pensées des élèves afin de leur proposer un résumé clair des idées qu'ils ont échangées au sein des DVP (cf. Annexe 2).

Cette modalité de mise en œuvre permet ainsi aux élèves de conserver leur trace écrite personnelle mais également de sauvegarder la pensée collective construite lors de la DVP à travers un écrit commun auquel tous peuvent se référer.

7) Résumés des discussions à visée philosophique réalisées

Afin de mieux comprendre l'organisation des 5 DVP de l'expérimentation, en voici quelques synthèses.

DVP n°1 : « Qu'est-ce que le bonheur ? »

- Introduction :

➔ Interrogation préparatoire : « Qu'est-ce que la philosophie ? L'acte de philosopher ? ».

➔ Introduction des règles de la DVP.

➔ Introduction du thème par la question : « Qu'est-ce que le bonheur ? ».

[125] THARRAULT P., *op. cit.*, p. 82.

- Rôles des élèves : discutants.
- Support utilisé : citation de Prévert « J'ai reconnu le bonheur au bruit qu'il a fait en partant. » (en support de relance).

DVP n°2 : « La violence est-elle nécessaire ? »

- Introduction :

➔ Lecture de l'apologue zen « Sans cligner des yeux ».

➔ Interrogation subséquente : « La violence est-elle nécessaire ? ».

- Rôles des élèves : discutants, synthétiseur (un élève).
- Support utilisé : *Philo-fables* de Michel Piquemal (en support introductif).

DVP n°3 : « Faut-il être solidaires les uns envers les autres ? »

- Introduction : Interrogation « Faut-il être solidaires les uns envers les autres ? »
- Rôles des élèves : Modalités spécifiques à cette DVP : j'ai séparé les élèves en deux ensembles afin de créer des groupes d'opposition. Un groupe « pro-solidarité » devait défendre la solidarité, l'autre groupe, « anti-solidarité » devait trouver des arguments contre celle-ci (même s'ils étaient normalement pour). Dans chaque groupe, un élève synthétiseur notait les idées du groupe opposé.
- Support utilisé : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean et ZAD (en support d'ouverture de fin de séance).

DVP n°4 : « La peur dans tous ses états. »

- Introduction : Analyse et interprétation de l'œuvre picturale *Le Cri* d'Edvard Munch.
- Rôles des élèves : discutants, deux synthétiseurs, un reformulateur.
- Supports utilisés : *Le Cri* d'Edvard Munch (en support introductif), le conte africain « L'œil de l'hippopotame » issu des *Philo-fables* de Michel Piquemal (en support de relance).

DVP n°5 : « L'amour. »

- Introduction : Narration du mythe d'Androgyne apportant un questionnement sur la nature de l'amour.
- Rôles des élèves : discutants, deux synthétiseurs, deux reformulateurs.
- Support utilisé : *Le Banquet* de Platon (en support introductif) duquel j'ai tiré (et reformulé oralement) le mythe d'Androgyne. C'est également la seule fois où

j'ai apporté des connaissances aux élèves en leur donnant, durant la DVP, les noms que les philosophes grecs donnaient aux différents types d'amour (cf. Annexe 2.E).

C) Mesures

Pour les besoins de l'expérimentation, j'ai dû recourir à un outil permettant de mesurer l'empathie de mes élèves avant et après la pratique des DVP. Néanmoins, devant la complexité du processus empathique il apparait difficile pour une personne non-experte de construire son propre outil d'évaluation de l'empathie, d'élaborer un questionnaire pertinent ou de ne pas omettre certains aspects mesurables. Face à cette lacune personnelle d'outil évaluatif, je me suis alors tourné vers ce qu'offrait la littérature scientifique sur l'empathie et en ai extrait l'échelle d'empathie pour enfants et adolescents de Bryant.

1) L'échelle d'empathie de Bryant

L'échelle d'empathie pour enfants et adolescents de Bryant (*The Bryan's Empathy Index for Children and Adolescents*, ou encore BEICA*)* a été mise au point par le scientifique éponyme en 1982 afin de mesurer l'empathie de jeunes sujets. Cette dernière prend appui sur une échelle antérieure, la *Mehrabian and Epstein Adult Scale* (1972), qui est également un outil de mesure de l'empathie néanmoins exclusif aux adultes. Depuis sa création il y a plus de 30 ans, la BEICA est devenue une échelle de référence de mesure de l'empathie dans le milieu scientifique. Sa pertinence étant confirmée par de nombreuses méta-analyses, l'échelle de Bryant s'est rapidement imposée comme un des instruments les plus utilisés pour mesurer l'empathie des jeunes populations.

La BEICA (cf. Annexe 3) est un questionnaire à réponses fermées (« oui » ou « non ») composé de 22 items. Chaque item correspond à un énoncé à la première personne (« Je… ») que l'enfant considère vrai (en quel cas il coche « oui ») ou faux (en quel cas il coche « non ») vis-à-vis de sa propre façon de penser et de réagir aux situations proposées. La BEICA que j'ai utilisée pour mon expérimentation est issue de la traduction en français québécois du modèle d'origine anglais par la chercheure Colette Daniel pour sa thèse de doctorat[126]. J'ai moi-même effectué quelques modifications lexicales par rapport à ce modèle traduit afin que les énoncés correspondent au mieux

[126] DANIEL C., *op. cit*., p. 99-101.

au français métropolitain, compréhensible par les élèves participant à l'expérimentation.

Au sein de la BEICA figurant en annexe, les énoncés en italiques correspondent à des items sanctionnant négativement le score d'empathie (si l'enfant répond « oui ») tandis que les autres énoncés sanctionnent positivement ledit score (si l'enfant répond « oui »). De plus, la BEICA est une échelle multidimensionnelle qui permet de mettre en lumière de nombreux aspects empathiques de l'individu évalué. Ainsi, au sein d'une étude espagnole[127] portant sur la multidimensionnalité de la BEICA publiée en 2008, des chercheurs ont divisé la BEICA en 3 composantes distinctes (colorées en annexe) :

- la compréhension des émotions (« understanding feelings ») comprenant les énoncés 2, 3, 7, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21. Elle correspond à l'aspect cognitif de l'empathie émotionnelle puisqu'elle s'intéresse à la compréhension des émotions d'autrui.
- les sentiments de tristesse (« feelings of sadness ») comprenant les énoncés 1, 4, 6, 11, 12, 14. Elle correspond à l'aspect affectif de l'empathie émotionnelle (au fait d'être sur la même longueur d'onde émotionnelle qu'autrui) en se concentrant sur le sentiment de tristesse.
- les réactions larmoyantes (« tearful reaction ») comprenant les énoncés 5, 8 ,13, 19, 22. Cette dernière dimension correspond aux réactions de sympathie occasionnant des larmes. Son caractère sympathique fait de cette dernière une dimension prosociale.

Bien que l'échelle d'empathie de Bryant se concentre majoritairement sur l'empathie émotionnelle, sa triple subdivision (cognitive, affective et prosociale) permet d'en affiner son analyse et d'étudier l'empathie sous de multiples dimensions.

Enfin, la BEICA est un instrument de mesure très utilisé pour comparer l'empathie entre les garçons et les filles, ayant d'ailleurs permis de mettre en évidence le fait que les filles soient plus empathiques que les garçons[128]. Ce faisant, on retrouve au sein-

[127] ARISTU Amaia, TELLO Francisco, ORTIZ Miguel et al. « The Structure of Bryant's Empathy Index for Children : A Cross-Validation Study ». *The Spanish Journal of Psychology* [en ligne], 11(2). 2008. p. 670-677, (consulté le 02 mai 2018). Disponible sur : http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJOP0808220670A/28757

[128] ROSE Amanda et RUDOLPH Karen D. « A review of sex differences in peer relationship processes : Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys ». *Psychological*

même du questionnaire de nombreux énoncés doublons, ayant tantôt pour objet les filles, tantôt les garçons. Cette symétrie des items permet aux chercheurs de réaliser des études comparatives de l'empathie des individus pour les personnes du même sexe ou à l'inverse de sexe différent.

2) La BEICA au sein de l'expérimentation

J'ai donc eu recours à la BEICA pour mesurer l'empathie de mes élèves avant la pratique de la discussion à visée philosophique (Temps 1) puis après cette pratique (Temps 2).

Pour cela, en T1 (la veille de débuter les DVP, soit le 22/03/18), j'ai tout d'abord distribué à l'ensemble des participants un exemplaire du questionnaire. Afin que tous comprennent bien le sens des énoncés, nous les avons lus collectivement. Puis j'ai demandé aux élèves de répondre individuellement en entourant chaque réponse qui semblait la plus juste pour eux, en insistant sur le fait d'être honnête, leur expliquant pour cela que personne d'autre que moi ne verrait leurs réponses.

De la même façon, en T2 (le 20/04/18), j'ai distribué une nouvelle fois la BEICA à mes élèves en leur demandant de la recompléter individuellement, à l'instar de la première fois. Beaucoup m'ont alors demandé, à juste titre, pourquoi ils devaient répondre aux mêmes questions qu'auparavant. Je leur ai alors expliqué que du temps s'était écoulé depuis la première passation du questionnaire (sans citer explicitement la pratique des DVP) et que certaines de leurs réponses seraient possiblement différentes.

L'enjeu de cette double passation était de pouvoir mettre en lumière une évolution des scores d'empathie des élèves entre ces deux temps, suite à la pratique des DVP. Le score d'empathie d'un élève correspond au nombre de ses réponses empathiques au sein du questionnaire. La BEICA possédant 22 items, le score maximal possible est de 22 tandis que le score minimal est de 0.

Bulletin [en ligne], 132(1). 2006. p. 98-131, (consulté le 02 mai 2018). Disponible sur : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3160171/

Résultats

C'est au sein de cette partie que vont être exposés les résultats de l'expérimentation correspondant aux mesures des scores d'empathie de l'échelle de Bryant. Je présenterai d'abord l'évolution des scores globaux d'empathie des participants, puis j'affinerai l'analyse en exposant tour à tour les scores des filles puis des garçons. Enfin, je mettrai en lumière les scores des élèves aux trois dimensions de la BEICA : la compréhension des émotions (dimension cognitive), le sentiment de tristesse (dimension affective) et les réactions larmoyantes (dimension prosociale).

Pour une question d'anonymat, les participants de l'expérimentation sont identifiés par des numéros allant de 1 à 25 précédés de la mention « G » si l'élève est un garçon ou « F » si l'élève est une fille.

I. Score global d'empathie

Elèves	T1	T2	Évolution
F18	12	14	+2
G3	11	13	+2
G16	11	13	+2
G11	8	10	+2
G4	14	16	+2
F9	19	20	+1
F13	14	15	+1
F14	9	10	+1
G22	6	7	+1
F5	18	18	0
F24	17	17	0
F8	16	16	0
F20	15	15	0
F1	14	14	0
G6	13	13	0
F7	13	13	0
G19	13	13	0
G12	9	9	0
G15	9	9	0
G25	9	9	0
G10	8	8	0
F17	16	15	-1
F2	15	14	-1
F21	14	13	-1
G23	12	11	-1
Moyenne	**12,6**	**13**	**+0,4**

Tableau 1 - Evolution des scores globaux d'empathie des participants entre T1 et T2

Entre le prétest (T1) et le post-test (T2), les scores d'empathie des élèves n'ont que peu évolué. Seulement 9 des 25 participants ont vu leur score d'empathie augmenter de 1 ou 2 points, tandis que les scores de 12 autres participants sont restés inchangés entre T1 et T2. Quatre élèves ont même vu leur score diminuer de 1 point entre ces deux passations.

Ceci étant, le score d'empathie moyen des participants n'a subi qu'une très faible augmentation entre le prétest et le post-test (+0,4 point, soit une augmentation d'environ 3,17% par rapport au score moyen d'empathie en T1).

II. Scores d'empathie des filles

Filles	T1	T2	Évolution
F18	12	14	+2
F13	14	15	+1
F14	9	10	+1
F9	19	20	+1
F5	18	18	0
F24	17	17	0
F8	16	16	0
F20	15	15	0
F1	14	14	0
F7	13	13	0
F17	16	15	-1
F2	15	14	-1
F21	14	13	-1
Moyenne	**14,77**	**14,92**	**+0,15**

Tableau 2 - Evolution des scores d'empathie des filles entre T1 et T2

Ce tableau regroupe les scores d'empathie des filles extraits du tableau précédent. Sur les 13 participantes, 4 ont vu leur score d'empathie augmenter de 1 ou 2 points entre T1 et T2, 6 l'ont vu stagner, et 3 l'ont vu diminuer de 1 point.

Les filles admettent un score d'empathie relativement élevé par rapport à la population totale de l'étude puisque leur score moyen est de 14,77 en T1 (avec un minimum de 9 et un maximum de 19) puis 14,92 en T2 (minimum : 10, maximum : 20) contre 12,6 en T1 puis 13 en T2 pour le score moyen de tous les participants.

Néanmoins, le score moyen d'empathie des filles n'évolue que très peu entre les deux temps de passation puisque l'augmentation ne s'élève qu'à +0,15 point (soit environ +1.02% par rapport au score moyen en T1).

III. Scores d'empathie des garçons

Garçons	T1	T2	Évolution
G3	11	13	+2
G16	11	13	+2
G11	8	10	+2
G4	14	16	+2
G22	6	7	+1
G6	13	13	0
G19	13	13	0
G12	9	9	0
G15	9	9	0
G25	9	9	0
G10	8	8	0
G23	12	11	-1
Moyenne	**10,25**	**10,92**	**+0,67**

Tableau 3 - Evolution des scores d'empathie des garçons entre T1 et T2

Sur les 12 garçons participant à l'expérimentation, 5 ont vu leur score d'empathie augmenter (dont 4 de 2 points et un de 1 point), 6 ont vu leur score rester inchangé et un seul a vu son score diminué de 1 point.

Les scores d'empathie des garçons apparaissent nettement moins élevés que celui des filles. En effet, le score d'empathie moyen des garçons en T1 est de 10.25 (soit 4.52 points de moins que celui des filles en T1) avec un minimum de 6 et un maximum de 14. En T2, le score d'empathie moyen des garçons passe à 10.92 (soit 4 points de moins que celui des filles en T2) avec un minimum de 7 et un maximum de 16.

Bien qu'encore faible, l'augmentation du score moyen d'empathie des garçons est supérieure à celui des filles (+0,67 point, soit environ +6,54% par rapport à leur score d'empathie moyen en T1, contre +0,15 point, soit +1.02%, pour les filles).

IV. Dimension cognitive : « Compréhension des émotions »

Elèves	T1	T2	Évolution
G3	6	9	+3
G6	6	9	+3
F18	5	8	+3
F14	2	5	+3
G15	2	4	+2
F20	7	8	+1
G11	5	6	+1
G22	4	5	+1
F7	10	10	0
F8	9	9	0
F9	9	9	0
G25	8	8	0
F17	7	7	0
G10	6	6	0
F1	5	5	0
G16	5	5	0
F5	9	8	-1
G4	8	7	-1
F21	8	7	-1
F2	7	6	-1
G12	7	6	-1
F13	7	6	-1
F24	7	6	-1
G19	8	6	-2
G23	8	6	-2
Moyenne	**6,6**	**6,84**	**+0,24**

Tableau 4 - Evolution des scores d'empathie de la dimension "Compréhension des émotions" entre T1 et T2

La dimension « Compréhension des émotions » étant composée de 11 items, son score maximal possible est de 11 et son score minimal possible est de 0.

En T1, les scores d'empathie des participants dans cette dimension cognitive s'étendent de 2 à 10 avec une moyenne de 6,6 contre 6,84 en T2 (avec un minimum de 4 et un maximum inchangé de 10). L'évolution du score moyen de cette dimension est donc très faible : +0,24, soit +3,64% par rapport au score moyen en T1.

De fait, entre les deux temps de passation, 8 participants ont vu leur score augmenter de 1, 2 ou 3 points, 8 également ont vu leur score rester inchangé tandis que 9 élèves ont vu leur score diminuer de 1 ou 2 points.

V. Dimension affective : « Sentiment de tristesse »

Elèves	T1	T2	Évolution
G4	3	6	+3
F8	3	6	+3
G23	3	5	+2
G16	4	5	+1
G19	4	5	+1
G11	2	3	+1
G10	1	2	+1
F1	6	6	0
F5	6	6	0
F9	6	6	0
F13	6	6	0
F17	6	6	0
F24	6	6	0
F2	5	5	0
F18	5	5	0
F20	5	5	0
F21	4	4	0
F7	2	2	0
G12	2	2	0
G22	1	1	0
F14	6	5	-1
G3	4	3	-1
G25	1	0	-1
G15	6	4	-2
G6	6	3	-3
Moyenne	**4,12**	**4,28**	**+0,16**

Tableau 5 - Evolution des scores d'empathie de la dimension "Sentiment de tristesse" entre T1 et T2

La dimension « Sentiment de tristesse » étant composée de 6 items, son score maximal possible est de 6 et son score minimal possible est de 0.

En T1, les scores d'empathie des participants dans cette dimension affective s'étendent de 1 à 6 avec une moyenne de 4.12 contre 4.28 en T2 (avec un minimum de 0 et maximum de 6). Cette dimension enregistre une évolution de son score moyen de +0,16 point, soit +3,88% par rapport au score moyen en T1.

Pourtant, le taux d'inertie des scores est le plus conséquent des trois dimensions avec 14 stagnations. Néanmoins, 7 participants ont vu leur score augmenter de 1, 2 ou 3 points contre seulement 5 participants dont les scores ont diminué de 1, 2 ou 3 points entre les deux temps de l'étude.

Il est intéressant de noter que cette dimension est également celle qui enregistre le plus de scores maximaux (9 occurrences en T1 et 8 en T2).

VI. Dimension prosociale : « Réactions larmoyantes »

Elèves	T1	T2	Évolution
F13	1	3	+2
F9	4	5	+1
F24	4	5	+1
F5	3	4	+1
G16	2	3	+1
G19	1	2	+1
G12	0	1	+1
G25	0	1	+1
F1	3	3	0
F2	3	3	0
G4	3	3	0
F21	2	2	0
G3	1	1	0
G6	1	1	0
F7	1	1	0
G11	1	1	0
G15	1	1	0
G22	1	1	0
F17	3	2	-1
F20	3	2	-1
F18	2	1	-1
G10	1	0	-1
F14	1	0	-1
G23	1	0	-1
F8	4	1	-3
Moyenne	**1,88**	**1,88**	**0**

Tableau 6 - Evolution des scores d'empathie de la dimension "Réactions larmoyantes" entre T1 et T2

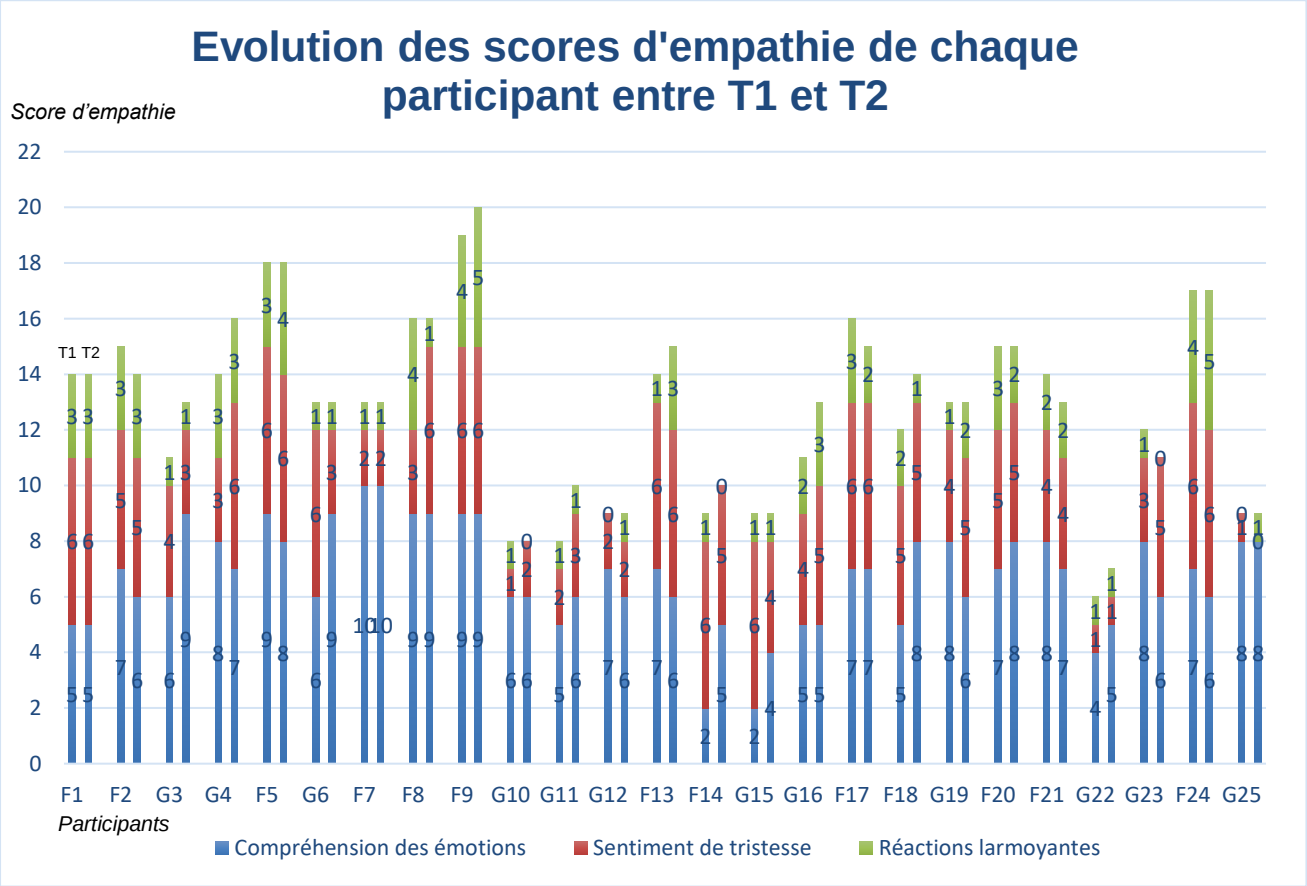
Enfin, la dimension « Réactions larmoyantes » étant composée de 5 items, son score maximal possible est de 5 et son score minimal possible est de 0.

En T1, les scores d'empathie des participants dans cette dimension prosociale s'étendent de 0 à 4 avec une moyenne très faible de 1,88 qui n'évoluera pas en T2 (où le score minimal reste 0 mais le score maximal passe à 5).

Entre les deux temps de passation, 8 participants ont vu leur score augmenter de 1 ou 2 points, 9 ont vu leur score rester inchangé tandis que 7 élèves ont vu leur score diminuer de 1 ou 3 points.

Cet équilibre des augmentations et des diminutions fait de cette dimension la seule qui n'ait subi aucune évolution de ses scores moyens entre les deux temps de passation.

VII. Histogramme récapitulatif



Cet histogramme à la fois groupé et empilé permet de visualiser l'évolution des scores d'empathie de chaque participant entre les deux temps de l'étude. Pour chaque élève en abscisse, deux histogrammes présentent ses scores d'empathie. Le premier histogramme représente le score d'empathie en T1 tandis que le second présente le score d'empathie en T2. Chaque histogramme est divisé en 3 parties de différentes couleurs, correspondant aux trois dimensions empathiques qui se cumulent pour constituer le score final.

Discussion

I. Interprétation des résultats

A) Les scores globaux d'empathie

L'objectif de la présente étude est d'évaluer les effets de la pratique de la DVP sur le développement de l'empathie des élèves de cycles 2 et 3. Pour cela, j'ai donc évalué le niveau d'empathie des élèves avant et après la pratique de la DVP, à l'aide de l'échelle d'empathie de Bryant, afin de constater une possible évolution des habiletés empathiques des élèves.

Au vu des résultats, cette évolution apparait extrêmement faible. En effet, au score global, seuls 9 des 25 élèves participant à l'étude ont connu une augmentation de leur score d'empathie. De plus, cette augmentation est peu conséquente et ne varie qu'entre +1 ou +2 points par rapport à leur score d'empathie initial. Ceci étant, le plus grand nombre d'élèves (12) n'ont, quant à eux, connu aucune évolution de leur score d'empathie, qui est resté le même entre T1 et T2. Plus encore, pour certains (4 élèves tout de même), leurs scores d'empathie ont même diminué de 1 point entre les deux temps de l'étude.

Devant les peu nombreuses et faibles augmentations des scores d'empathie, la stagnation dominante de ces derniers et même la diminution de certains de ces scores, il parait difficile de conclure à un véritable développement de l'empathie des élèves entre le prétest et le post-test. Ces constats ne permettent ainsi pas de valider l'hypothèse de l'étude (« H1 : la pratique de la DVP favorise le développement de l'empathie des élèves de cycles 2 et 3 ») qui devient en conséquence infirmée.

Néanmoins, même si la mise en place de cette expérimentation ne permet pas de mettre en évidence une évolution significative de l'empathie des élèves, elle laisse tout de même entrevoir la possibilité que cette évolution apparaisse dans de meilleures conditions d'expérimentation. En effet, bien que l'augmentation du score moyen d'empathie des élèves entre les deux temps de l'étude ne soit que de +0,4 point (soit +3,17%), cela atteste tout de même d'une évolution positive, certes infime, dudit score moyen d'empathie des élèves.

Ce faisant, j'aborderai ultérieurement les limites de cette étude et les remédiations possibles afin de parfaire les conditions d'expérimentation et d'obtenir possiblement des résultats plus significatifs.

B) Les scores d'empathie garçons/filles

L'analyse des résultats de l'étude met en évidence une différence notable entre les scores d'empathie des garçons et ceux des filles. En effet, l'écart en T1 entre les scores moyens d'empathie des filles et des garçons s'élève à 4,52 points (filles : 14,77 et garçons : 10,25) et diminue légèrement en T2 pour atteindre 4 points (filles : 14.92 et garçons : 10.92). De la même façon, les participants qui possèdent les scores individuels d'empathie les plus élevés sont des filles, notamment F9 et F5 qui ont des scores d'empathie respectifs en T2 de 20 et 18, ce qui est incroyablement élevé quand on sait que le score maximum d'empathie de la BEICA est de 22. A l'inverse, les participants enregistrant les scores d'empathie les plus faibles (en T1 comme en T2) sont des garçons, tels G22 et G10 qui ont des scores respectifs en T2 de 7 et 8.

Les résultats de l'expérimentation tendent donc à confirmer la mise en évidence par la recherche scientifique d'une plus grande empathie chez les filles que chez les garçons[129].

Néanmoins, la faiblesse du score moyen d'empathie des garçons face à celui des filles est contrebalancée par une plus grande augmentation, entre les deux temps de l'étude, de ce score comparé à celui de leurs homologues féminins (+0,67 points pour les garçons contre +0,15 pour les filles). Cela laisse alors entrevoir une piste possible d'interprétation : **la DVP favoriserait le développement de l'empathie des individus n'en ayant originellement que peu, en comparaison à ceux ayant déjà de fortes habiletés empathiques, dont l'évolution serait moins significative**. Cette interprétation, engendrant de nouvelles hypothèses quant à la relation entre DVP et empathie, mériterait évidemment d'être approfondie et testée par de nouvelles expérimentations.

[129] ROSE Amanda et RUDOLPH Karen D., *op. cit.*

C) Les scores d'empathie aux trois dimensions

1) La compréhension des émotions

Au cours des 5 DVP réalisées pour les besoins de l'étude, les élèves ont été amenés à débattre et réfléchir sur de nombreuses émotions comme la joie, la tristesse, la peur ou encore la colère. En tant que discutants, ils ont pu s'exprimer sur leurs propres émotions mais également écouter la verbalisation des émotions de leurs pairs. Devant ce constat empirique, je pensais que la dimension « compréhension des émotions » de la BEICA serait celle qui connaitrait la plus grande évolution au sein du score d'empathie des élèves, entre les deux temps de l'étude.

Néanmoins, force est de constater une évolution minime du score moyen d'empathie des élèves dans cette dimension entre T1 et T2 (+0,24 point, soit +3,64%), conjuguée à un nombre important de diminutions des scores individuels (9 élèves ont vu leur score diminuer). De ce fait, on peut supposer que le temps de pratique de la DVP (5 semaines) a été trop court pour que cette dernière ait un réel impact sur la compréhension des élèves vis-à-vis de leurs propres émotions et de celles des autres. En effet, le développement d'une habileté cognitive telle que la compréhension des émotions semble requérir un apprentissage durable que n'ont pu offrir les quelques semaines de pratique de la DVP mises en place pour l'étude.

2) Le sentiment de tristesse

La dimension affective du « sentiment de tristesse » s'inscrit dans la perception des états émotionnels d'autrui et du sentiment de tristesse qui en découle chez le sujet empathique. En conséquence, je ne m'attendais pas à observer une évolution significative des scores de cette dimension puisque la DVP est avant tout un moment de verbalisation et de compréhension des émotions plus que l'expression sensorielle de celles-ci.

Cette supposition s'est ainsi confirmée puisque l'évolution des scores de cette dimension entre T1 et T2 a été très faible (+0,16 point soit +3.88%). Cependant, on peut en partie expliquer cette relative stagnation par le fait que de nombreux participants ont, en T1, le score maximal à cette dimension, qu'ils conservent pour beaucoup en T2. Une analyse plus fine permet d'ailleurs de mettre en évidence le fait que les scores les plus élevés de cette dimension sont majoritairement obtenus par des filles. Cela entre en corrélation avec la tendance de supériorité empathique des

filles par rapport aux garçons, que l'analyse des scores globaux d'empathie avait déjà confirmée. Les filles auraient en effet une habileté plus fine à se mettre à la place émotionnelle d'un pair, en éprouvant plus facilement de la tristesse face à la détresse physique (blessure) ou émotionnelle (tristesse) d'une personne. Cette mise en lumière ouvre la voie au champ d'étude sociologique de la division socio-sexuée, dont les travaux sur l'éducation distinctive des filles et des garçons ainsi que sur la construction des genres au sein de la société pourraient apporter des réponses.

3) Les réactions larmoyantes

Cette dernière dimension se concentre sur la réaction par les pleurs que peuvent avoir les participants face à certaines situations (pleurs d'un pair, écoute d'une musique, visionnage d'un film). Bien que son score moyen n'admette aucune évolution entre les deux temps de l'étude, une observation détaillée des scores des participants permet, une fois de plus, de mettre en évidence une dichotomie sexuée.

En T1 comme en T2, les scores des garçons se révèlent en effet très faibles par rapport à ceux des filles. Ce clivage filles-garçons vis-à-vis des réactions larmoyantes pourrait être interprété de plusieurs façons. On peut tout d'abord penser que les garçons sont effectivement moins sujets aux réactions larmoyantes que les filles. Néanmoins, il est également possible de présenter comme une limite du questionnaire le fait que les garçons, ayant déjà le stéréotype fortement ancré des pleurs comme associés aux filles, cocheraient volontairement les réponses négatives afin de ne pas s'affilier à cette féminité. Cette pression sociale du rapport des pleurs à la masculinité constituerait alors un biais à l'étude.

En effet, même si j'avais rassuré les élèves lors de la passation des questionnaires en leur expliquant que je serais le seul à les lire, beaucoup de garçons ont pu faire l'expérience de se sentir jugé et ont ainsi possiblement modifié leurs réponses, par peur de mon regard d'adulte mais aussi, et surtout, par peur de la propre perception qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes.

II. Les limites de l'étude

L'interprétation des résultats s'accompagne de la mise en évidence de nombreuses limites à l'étude. En prenant du recul par rapport à mon propre travail de recherche et la mise en place de l'expérimentation, je vais tenter de présenter ces limites.

A) La durée de l'étude

La première et principale limite de l'expérimentation est la durée sur laquelle celle-ci s'est étendue. En effet, les 5 semaines de pratique de la DVP se sont révélées bien trop courtes pour mettre en évidence un réel développement des habiletés empathiques des élèves. Les passations des questionnaires en T1 et T2 ont conséquemment été beaucoup trop rapprochées pour qu'une évolution significative des réponses des élèves soit constatée. La durée de l'expérimentation nécessiterait donc de s'étendre sur une année scolaire complète, voire deux, avec plusieurs temps de passation du questionnaire, afin d'évaluer l'évolution des scores d'empathie à différentes étapes de l'étude et laisser le facteur temporel avoir une réelle influence sur le développement empathique des participants.

B) La taille de l'échantillon

Une deuxième limite majeure de la présente étude est le nombre restreint de ses participants. En effet, l'expérimentation s'étant déroulée au sein de ma propre classe, les 25 élèves y participant constituent un échantillon bien trop faible pour rendre les résultats de l'étude significatifs et représentatifs d'une population donnée. Néanmoins, cette limite s'étend à la plupart des études exploratoires réalisées dans le cadre du mémoire de recherche de Master MEEF 1er degré, qui en devient presque une contrainte interne.

C) L'utilisation du questionnaire

L'échelle de Bryant, qui a été l'outil utilisé pour mesurer l'empathie des participants de cette étude, présente intrinsèquement plusieurs limites.

Tout d'abord, cette échelle se concentre sur la mesure de l'empathie émotionnelle. Bien que celle-ci admette plusieurs dimensions (cognitive, affective et prosociale) qui permettent d'affiner la mesure de l'empathie, l'échelle de Bryant n'évalue pas le degré d'empathie cognitive des élèves, c'est-à-dire leur capacité à percevoir et comprendre un état mental d'autrui ou de soi-même. L'empathie mesurée à l'aide de l'échelle de Bryant se voit donc tronquée de sa composante cognitive liée à la théorie de l'esprit.

De plus, le fait que cette échelle prenne la forme d'un questionnaire présente également plusieurs limites. La construction des énoncés peut en effet apporter des difficultés de lecture et de compréhension chez les élèves, surtout lorsque ces phrases sont à la forme négative. L'item 22 notamment (« Je ne suis pas malheureux ou triste,

quand je vois l'enseignant(e) punir un ami de la classe qui n'a pas respecté les règlements de la classe »), avec sa double négation, s'est accompagné de difficultés de compréhension chez de nombreux élèves de la classe. En conséquence, une mauvaise compréhension des énoncés du questionnaire peut avoir un impact négatif sur la représentativité des résultats.

En outre, j'ai également pu remarquer que certains élèves ne prenaient pas le temps de lire et de réfléchir correctement aux énoncés du questionnaire. Ce désintérêt rend, là aussi, les réponses des participants non-représentatives de leur habileté empathique réelle. Ce constat s'est d'ailleurs renforcé lors de la deuxième passation du questionnaire (en T2) où la redondance de celui-ci, déjà réalisé quelques semaines auparavant, a accentué le désintérêt des élèves et diminué leur motivation à y répondre avec assiduité. Cette chute motivationnelle constitue donc une limite non négligeable de l'étude puisqu'elle engendre une baisse corrélée de la pertinence des résultats.

Enfin, comme il a déjà été évoqué précédemment avec le rapport des garçons face aux pleurs, les réponses des élèves au questionnaire ne constituent pas un parfait reflet de leurs pensées. De nombreux facteurs externes comme la menace de stéréotypes socio-sexués peuvent avoir une influence non négligeable sur le choix de réponse des élèves et, en conséquence, sur la représentativité des résultats de l'étude.

D) Le manque d'une classe témoin

Une autre limite notable de l'expérimentation est le manque d'une population témoin au profil similaire aux participants de cette étude. Le fait de mesurer l'empathie des élèves de cette classe témoin aux mêmes temps que mes élèves, sans faire pratiquer à cette classe de DVP, aurait permis d'avoir un point de comparaison très utile pour déterminer avec plus de précision les effets de la DVP sur le développement empathique des élèves la pratiquant.

E) L'influence de facteurs externes

Enfin, il est important de noter que l'évolution des scores d'empathie des élèves entre les deux temps de l'étude peut être la conséquence de nombreux facteurs externes à la DVP. En effet, on ne peut avoir aucune certitude quant au fait que c'est la pratique de la DVP seule qui, durant les 5 semaines d'expérimentation, a fait évoluer les scores

d'empathie des élèves. On retrouve donc le besoin d'une population témoin pour comparer ces évolutions.

III. Les apports professionnels

La mise en place de l'expérimentation et la réalisation plus globale de ce présent mémoire de recherche se sont accompagnées d'apports pluriels à ma pratique professionnelle.

A) La démarche scientifique

Tout d'abord, la mise en œuvre d'un protocole de recherche m'a permis de m'initier à la démarche scientifique expérimentale. Cette démarche d'investigation mettant en avant la problématisation et l'expérimentation est au cœur du métier d'enseignant puisqu'elle constitue une compétence essentielle des nouveaux programmes scolaires de l'école élémentaire (Sciences et technologie : « Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques »[130]). Ayant moi-même en charge l'apprentissage des sciences cette année au sein de ma classe, j'ai pu me familiariser, grâce à la présente étude, à la démarche scientifique et ainsi l'enseigner et la mettre en œuvre plus efficacement au sein de ma classe. J'ai d'ailleurs élargi son champ d'utilisation à d'autres disciplines scolaires, en exposant par exemple aux élèves la similarité entre la démarche scientifique et la démarche de recherche utilisée répondre à une question de compréhension de texte nécessitant de mettre au jour une information textuelle implicite.

B) L'empathie des élèves

En prenant l'empathie de mes propres élèves pour objet d'étude de ce mémoire, j'ai renforcé l'attention que je portais à leurs comportements empathiques et prosociaux. De la même façon, la littérature scientifique dans laquelle j'ai puisé mes lectures sur l'empathie m'a apporté de nombreuses connaissances sur le concept d'empathie même, mais également sur les stades empathiques des enfants et les facteurs qui peuvent favoriser le développement de l'empathie. Tout cela constitue un bagage scientifique qui me permet de mieux comprendre mes élèves, tant dans leurs réactions émotionnelles que dans leurs comportements individuels et sociaux. Enfin, je souhaite réutiliser l'échelle de Bryant lors de mes prochaines années d'enseignement pour

[130] MENESR, *op. cit.*, p. 184.

mesurer l'empathie des élèves dès la rentrée scolaire, comme évaluation diagnostique de leur habileté empathique, afin d'évaluer le score d'empathie global de la nouvelle classe dont j'aurai la charge mais également de cibler les élèves ayant l'empathie la moins développée. La mesure de l'empathie peut donc se révéler très utile pour l'enseignant, afin d'adapter sa posture et sa pratique professionnelle au profil empathique de sa classe et de ses élèves, dans le but de favoriser le développement d'un climat de classe serein et prosocial.

C) Les discussions à visée philosophique

La pratique de la DVP a apporté énormément de bénéfices à ma propre pratique enseignante mais également à la vie de classe et aux élèves.

Tout d'abord, la mise en œuvre des DVP a développé mes compétences de gestion du groupe, de circulation de la parole mais aussi de régulation en vol. En effet, la nature-même de la DVP fait que la séance se construit autour des élèves et de leurs raisonnements. Même si une séance de DVP se prépare et s'anticipe, le contenu réflexif et argumentatif qui va constituer le corps de la séance dépend essentiellement des élèves et peut quelque fois surprendre l'enseignant. La pratique de la DVP m'a donc appris à m'adapter aux différentes situations non-anticipées, à créer des liens, des transitions ou des recadrages vis-à-vis de la problématique étudiée. Continuant les DVP jusqu'à la fin de l'année scolaire (hors du cadre du mémoire), je me sens actuellement beaucoup plus confiant dans la gestion des séances de DVP qu'aux premiers jours de la pratique.

De plus, la pratique de la DVP est devenue pour moi une composante essentielle de l'enseignement scolaire. Ce moment de discussion, d'écoute et de réflexion autour de sujets qui touchent directement les élèves m'apparait aujourd'hui comme indispensable à leur épanouissement scolaire et personnel. D'ailleurs, le plaisir verbalisé par les élèves quant à la pratique de la DVP y est pour beaucoup dans la poursuite de cette dernière jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les élèves semblent vraiment s'être attachés à ce moment d'échanges structurés et dernièrement, lorsque la séance quotidienne a été annulée pour préparer la fête de fin d'année, les plaintes des élèves n'ont fait que confirmer cette affection.

D) L’attention langagière

Un dernier apport professionnel réellement perceptible de l’élaboration de ce mémoire de recherche est mon attention accrue aux compétences discursives et argumentatives des élèves. En effet, la prégnance de la parole au sein de la DVP s’accompagne d’une rigueur quant à l’exercice de cette dernière. Les élèves tout autant que l’enseignant recherchent l’amélioration des compétences langagières par l’attention que tous portent au fait de bien s’exprimer, d’être clair dans ses propos et de les argumenter. Pour ma part, cette attention s’est transposée aux situations quotidiennes de classe puisque j’ai remarqué faire désormais très attention à la manière dont les élèves s’expriment devant leur pair mais également à leur capacité à argumenter une réponse énoncée. La pratique de la DVP m’a ainsi permis de favoriser l’apprentissage de l’oral qui est bien souvent délaissé au profit de la lecture et de l’écrit.

En élaborant cette étude au sein de laquelle la pratique de la DVP entraine les élèves à prendre du recul par rapport à leurs propres pensées et émotions, j’ai moi-même été continuellement amené à avoir un regard critique sur ma pratique enseignante. Cette sollicitation miroir des compétences métacognitives à la fois chez mes élèves et chez moi est un symbole fort de la puissance réflexive de la mise en pratique de la DVP.

Conclusion

Le lien entre discussion à visée philosophique et empathie, bien qu'il soit pointé du doigt par de nombreux praticiens de la DVP, reste peu étudié par la recherche scientifique. En conséquence, cette étude est avant tout exploratoire et ses nombreuses limites requièrent de nouvelles études qui y pallieraient par la mise en place de meilleures conditions d'expérimentation. En augmentant la durée de pratique de la DVP de même que la taille de l'échantillon, en ajoutant des instruments de mesure de l'empathie complémentaires à la BEICA et une population témoin servant de point de comparaison, les effets de la DVP sur l'empathie des élèves de cycles 2 et 3 gagneraient ainsi une meilleure visibilité.

Néanmoins, même si le caractère non-significatif des résultats de cette étude ne permet pas de valider l'hypothèse initiale, l'expérimentation met en lumière une plus grande augmentation du score moyen d'empathie des élèves en ayant peu (en l'occurrence des garçons) que celui des élèves admettant déjà en T1 un score d'empathie élevé (en l'occurrence des filles). Il serait donc particulièrement intéressant que ce constat serve de point d'appui à l'étude des effets de la pratique de la DVP sur des enfants aux habiletés empathiques faibles. Ceux-ci pourraient en effet constituer un public privilégié face aux nombreux apports sociocognitifs qu'offre la DVP.

D'un point de vue plus empirique, l'observation d'apports transversaux, qu'ils soient langagiers, argumentatifs, réflexifs ou sociaux, mais surtout le constat du plaisir des élèves à s'initier à l'acte de philosopher auront suscité chez moi une réelle motivation à poursuivre la pratique de la DVP au sein de mes futures années d'enseignement, avec la conviction que celle-ci reste un terrain favorable au développement de l'empathie.

Enfin, l'intérêt conjoint du système éducatif français pour le renforcement des habiletés empathiques des élèves et pour la pratique de la DVP au sein de l'école primaire laisse entrevoir la possibilité de futures recherches au sujet de leur complémentarité. Plus encore, de nouvelles études sur les apports de la DVP au sein de l'école permettraient de mettre en lumière les bénéfices de cette dernière sur l'épanouissement global de l'élève qui reste un enjeu majeur de l'éducation et, notamment, sur son estime de soi, dont l'empathie reste une composante essentielle.

Bibliographie

ANDRE Christophe et REBEIHI Ali. *Les bienfaits de la bienveillance.* [Podcast en ligne]. Paris : France Inter, 4 décembre 2017, (consulté le 27 décembre 2017). Disponible sur : https://www.franceinter.fr/culture/ecoutez-la-conference-les-bienfaits-de-la-bienveillance

ARISTU Amaia, TELLO Francisco, ORTIZ Miguel et al. « The Structure of Bryant's Empathy Index for Children : A Cross-Validation Study ». *The Spanish Journal of Psychology* [en ligne], *11*(2). 2008. p. 670-677, (consulté le 02 mai 2018). Disponible sur : http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJOP0808220670A/28757

BRENIFIER Oscar et BLOCH Serge. *Les Sentiments, c'est quoi ?.* Paris : Nathan, coll. Philozenfants, 2014. 96 p.

CAZENAVE, Catherine. « Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève ». *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. 2008/1 (n° 25), p. 43-54, (consulté le 3 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-43.htm

CNRTL. « Maïeutique ». 2012, (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : http://www.cnrtl.fr/definition/ma%C3%AFeutique

CNRTL. « Philosopher » [en ligne]. 2012, (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : http://www.cnrtl.fr/definition/philosopher

DANIEL, Colette. *Évaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles* [en ligne]. Thèse, doctorat en psychologie. Montréal (Québec, Canada) : Université du Québec à Montréal, 2008. p. 112, (consulté en janvier, avril et mai 2018). Disponible sur : https://archipel.uqam.ca/1623/1/D1686.pdf

DECETY, Jean. « Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie ». *Revue de neuropsychologie* [en ligne]. 2010/2 (Volume 2), p. 133-144, (consulté le 06 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-2-page-133.htm

DUVAL Céline, PIOLINO Pascale, BEJANIN Alexandre et al. « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge ». *Revue de neuropsychologie* [en ligne]. 2011/1 (Volume 3), p. 41-51, (consulté le 05 janvier 2017). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm

EISENBERG Nancy et STRAYER Janet. « Critical issues in the study of empathy ». *Empathy and its development*. New York : Cambridge University Press, 1987. p. 3-13.

GREZES, Julie. *Peut-on évaluer l'empathie ?*. [Vidéo en ligne]. Paris : Laboratoire de Neurosciences Cognitives de l'École normale supérieure, 2014, (consulté le 27 décembre 2017). Disponible sur : https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-normale-superieure/comprendre-lempathie

HOFFMAN, Martin L. « Développement moral et empathie ». *Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts* [en ligne]. Paris : Dunod, « Psycho Sup », 2013. p. 5-33, (consulté le 06 janvier 2018). Disponible sur : https://www.cairn.info/psychologie-du-jugement-moral--9782100585076-page-5.htm

HOFFMAN, Martin L. « The contribution of empathy to justice and moral development ». *Empathy and its development*. New York : Cambridge University Press, 1987. p. 47-80.

Humanium. « Intérêt supérieur de l'enfant » [en ligne], (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : https://www.humanium.org/fr/interet-superieur-de-lenfant/

Humanium. « La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989) » [en ligne], (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/

Larousse. « Philosophie » [en ligne]. (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/philosophie/60268

Larousse. « Empathie » [en ligne]. (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880

LELEUX Claudine et LANTIER Jan. *Apprentis philosophes : discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans.* Bruxelles : De Boeck Education, 2010. 168 p.

LENOIR, Frédéric. *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris : Albin Michel, 2016. 270 p.

LIPMAN, Matthew. *La Découverte de Harry Stottlemeier*, Paris : Vrin, 1978.150 p.

MENESR. « Horaire et programme d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin Officiel de l'Education Nationale hors-série n°1 du 14 février 2002* [en ligne]. p. 3. Publié le 14 février 2002 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf

MENESR. « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif » [en ligne]. Septembre 2015, (consulté le 26 décembre 2017). Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

MENESR. « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 ». In : *Bulletin officiel n°11 de l'Education Nationale du 26 novembre 2015*. Mise à jour le 24 décembre 2015, (consulté le 27 décembre 2017). 383 p. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

MENESR. « Socle commun de compétences, de connaissances et de culture ». *Bulletin officiel de l'Education Nationale n°17 du 23 avril 2015.* 23 avril 2015, (consulté le 27 décembre 2017). 8 p. Disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

MEYER, Michel. *La rhétorique.* Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? n° 2133 », 2011, 128 p.

MONTAIGNE, M. « De l'institution des enfants ». *Essais : Livre I*, 26. Paris : Pocket, 2009. 544 p.

NARME Pauline, MOURAS Harold, LOAS Gwénolé et al. « Vers une approche neuropsychologique de l'empathie ». *Revue de neuropsychologie*. Avril 2010, (consulté le 27 décembre 2017). Vol. 2, p. 292-298. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-4-page-292.htm

PAIN, Jacques. « Socialiser la parole, un enjeu pour l'avenir ? ». *Enfances & Psy* [en ligne]. 2007/3 (n° 36), p. 25-40 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-3-page-25.htm

PIQUEMAL, Michel. *Les Philo-fables.* Paris : Albin Michel Jeunesse, 2008. 142 p.

RIBALET, Jean. « De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique ». *Diotime* [en ligne]. 2008/7 (n°37), (consulté le 03 janvier 2018). Disponible sur : http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38937

ROSE Amanda et RUDOLPH Karen D. « A review of sex differences in peer relationship processes : Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys ». *Psychological Bulletin* [en ligne], 132(1). 2006. p. 98-131, (consulté le 02 mai 2018). Disponible sur : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3160171/

Santé publique France. « Développer les compétences psychosociales des enfants et des jeunes ». 28 avril 2015 (consulté le 27 décembre 2017). Disponible sur : http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/actus2015/026-competences-psychosociales-enfants.asp

SLUSARCZYK Bernard, FIEMA Gabriela, AURIEL Aline et al. « Étude de L'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive ». *Recherches & éducations* [en ligne]. 2015/10, p. 123-145 (consulté le 04 janvier 2018). Disponible sur : https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2431

THARRAULT, Patrick. *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. Paris : Retz, 2007. 200 p.

TOZZI, Michel. « Animer une discussion à visée philosophique en classe » [en ligne]. Mars 2011, (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/

TOZZI, Michel. « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants » [en ligne]. Août 2012 (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/

TOZZI, Michel. « Hommage à Alain Delsol ». *Diotime* [en ligne]. 2009 (n°42), (consulté le 28 décembre 2017). Disponible sur : http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=39039

TOZZI, Michel (dir). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherches*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon, 2002. 164 p.

TOZZI, Michel (dir). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette, 2002. 127 p.

TOZZI, Michel. « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités » [en ligne]. 2005 (consulté le 03 janvier 2018). Disponible sur : http://www.philotozzi.com/articles/article217.htm

TOZZI, Michel. « Une approche par compétences en philosophie ? ». *Rue Descartes* [en ligne]. 2012/1 (n° 73). p. 22-51, (consulté le 29 décembre 2017). Disponible sur : http://www.ruedescartes.org/articles/2012-1-une-approche-par-competences-en-philosophie/18/

UNESCO. *La philosophie, une école de la liberté : Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher - État des lieux et regards pour l'avenir*. Paris : Éditions UNESCO, 2007. 277p.

WISPE, Lauren. « The distinction between sympathy and empathy : To call forth a concept, a word is needed ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 2, 1986. p. 314-321. Citée par : PACHERIE, Elisabeth. 2004. « L'empathie et ses degrés ». *L'empathie*, sous la dir. de A. Berthoz & G. Jorland. Paris : Editions Odile Jacob, 2004. p. 149-181.

ZANNA, Omar. « Travailler sur l'empathie » [en ligne]. Publié le 4 octobre 2013, (consulté le 04 janvier 2018). Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/travailler-sur-lempathie.html

Annexes

I. Annexe 1 : affichage des règles de la DVP

Les règles de l'atelier philo

Concernant mon comportement :

- ✓ Je dois demander la parole **en levant le doigt**, et ne parler que lorsque j'en ai **obtenu le droit**.
- ✓ Je dois **écouter attentivement** mes camarades.
- × Je ne dois pas **couper la parole** du camarade qui parle.
- ✓ Je **respecte l'opinion** des autres. Je ne suis pas là pour me **moquer**, mais au contraire **comprendre** et **respecter**.

Concernant mes paroles :

- ✓ Je dois rester dans **le sujet**.
- ✓ Je dois **argumenter** mon propos.
- ✓ Je fais attention à la **manière dont je m'exprime**.
- × Je ne dois pas **redire à l'identique** quelque chose qui a déjà été dit (car ça ne fait pas avancer la discussion).
- × Je ne dois pas tenir de propos trop **intimes** ou des propos qui pourraient **blesser** mes camarades.

Le petit plus : Ça ne sert à rien d'exprimer mon mécontentement quand le maitre ne me donne pas tout de suite la parole, car je sais qu'il la donne en priorité à ceux qui n'ont pas encore parlé.

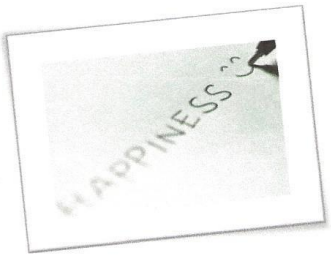
II. Annexe 2 : synthèses écrites des 5 DVP

A) DVP n°1 : « Qu'est-ce que le bonheur ? »

Atelier philosophique n°1 : « Qu'est-ce que le bonheur ? »

(Synthèse des idées échangées par les élèves de la classe lors du débat philosophique du 23/03/18)

Une tentative de définition du bonheur…



1) Le bonheur, c'est :

- ✓ Le sentiment d'être heureux.
- ✓ Faire ce qu'on aime, comme dessiner, lire ou jouer.
- ✓ Être bien dans sa peau, être fier de ce qu'on est.
- ✓ Être avec ses amis et sa famille : être entouré des gens qu'on aime.
- ✓ Vivre sans problèmes.
- ✓ Partager sa joie avec ses camarades.
  Désaccord : On peut aussi être heureux en s'amusant tout seul.
  Nuance : Voir des personnes heureuses peut suffire à rendre heureux.
- ✓ Un sentiment de bien-être général.
- ✓ Une source essentielle pour bien vivre.
- ✓ Recevoir des cadeaux.
  Nuance : Mais c'est aussi en offrir.

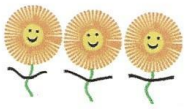
2) Le bonheur, ce n'est pas :

- × **La joie**. La joie est une émotion ponctuelle tandis que le bonheur est un sentiment plus durable. La joie participe au bonheur mais ne suffit pas forcément à être heureux.
  Argument : Si j'ai une bonne note, je vais être joyeux pendant un moment puis ma joie va passer.
- × **Le plaisir**. Le plaisir, c'est une satisfaction de courte durée alors que le bonheur dure plus longtemps.
  Argument : Si je reçois un cadeau, ça va me faire plaisir mais je vais finir par m'en lasser, donc je ne serai pas forcément heureux.
  Argument : Quand je mange un plat que j'aime, j'ai beaucoup de plaisir sur le moment. Mais ce plaisir passe une fois mon repas terminé.
- × **Le malheur**. Le malheur est l'inverse du bonheur.

En conclusion, comment être heureux ?

Je peux être heureux en passant du temps avec les gens que j'aime, comme mes amis ou ma famille, et en étant gentil et généreux avec eux. Je peux également trouver mon bonheur dans les activités que j'aime faire, tout seul ou à plusieurs.

Mais la définition du bonheur est différente pour chaque personne, car chacun suit son propre chemin pour être heureux.



B) DVP n°2 : « La violence est-elle nécessaire ? »

Atelier philosophique n°2 : « La violence est-elle nécessaire ? »

(Synthèse des idées échangées par les élèves de la classe lors du débat philosophique du 30/03/18)

1) Avant tout, la violence… C'est quoi ?

- **La violence, c'est faire du mal à quelqu'un.**
  Nuance : Ce n'est pas forcément physique, la violence passe aussi par la parole ou le comportement.
  ↳ Argument : Insulter, se moquer, ou harceler quelqu'un c'est aussi de la violence car la personne qui en est victime souffre.
- **La violence n'est pas toujours voulue.**
  Argument : Je peux être violent avec un camarade en le bousculant sans faire exprès.
- **La violence est différente de la colère.**
  Argument : La violence est une action alors que la colère est une émotion.
  Nuance : Mais la colère peut rendre quelqu'un violent.

Le manifestant aux fleurs, Banksy

2) La violence remise en question…

- **La violence est inutile dans toute situation.**
  Argument : On peut toujours trouver un moyen non-violent pour régler un problème.
  Contre-argument : Il y a des situations où l'on est obligé d'utiliser la violence. Par exemple, si on se fait agresser dans la rue, on doit utiliser la violence pour se défendre.
  ↳ Désaccord : Pas forcément, on peut aussi fuir pour éviter toute violence.
- **La violence peut être utilisée si c'est pour faire le bien.**
  Argument : un policier peut utiliser la violence pour arrêter un criminel car il le fait pour rétablir la justice.
- **La violence n'apporte que des problèmes.**
  Idée similaire : La violence appelle à la violence.
  Argument : Si je suis violent avec quelqu'un, il y a de grandes chances qu'en retour il soit violent avec moi.
  Argument 2 : Si je veux souffrir le moins possible alors je dois faire souffrir les autres le moins possible aussi.
  Argument 3 : Être violent avec les autres peut m'isoler, me faire perdre des amis.

3) La non-violence, une meilleure alternative ?

- **Ignorer la violence est la meilleure solution.**
  Argument : Si un camarade m'embête, le mieux est de l'ignorer comme ça il va se lasser et arrêter.
  Désaccord : Cela dépend le type de violence. Ce n'est pas toujours facile d'ignorer le mal que l'on reçoit.
- **Le dialogue permet de mieux comprendre l'autre.**
  Argument : En cas de conflit, il vaut mieux discuter avec la personne pour comprendre ce qui ne va pas et trouver un terrain d'entente.
  Nuance : Oui mais ce n'est pas toujours facile d'aller voir l'autre quand on est en colère contre lui. Il vaut mieux attendre que la colère retombe et aller le voir une fois que l'on est calmé.
- **Le partage permet de résoudre de nombreux problèmes.**
  Exemple : S'il ne reste qu'un seul hamburger et que nous sommes deux à le vouloir, je ne suis pas obligé de me disputer avec la personne. Je peux accepter de le partager en deux, comme ça tout le monde est content et peut en manger.

C) DVP n°3 : « Faut-il être solidaires les uns envers les autres ? »

Atelier philosophique n°3 :

« Faut-il être solidaires les uns envers les autres ? »

(Synthèse des idées échangées par les élèves de la classe lors du débat philosophique du 06/04/18)

Définir la solidarité…

« La solidarité, c'est venir en aide à quelqu'un qui en a besoin. »

« La solidarité, c'est quand des personnes s'entraident pour se tirer vers le haut. »

1) Les arguments du groupe « pro-solidarité » :

- ✓ **Il faut être solidaire car ça apporte le bien.**
  Argument : Si j'aide un copain, ça lui fera plaisir et ça me fera plaisir à moi aussi de l'avoir aidé.
- ✓ **Pour être solidaire, il faut d'abord s'aimer les uns les autres.**
  Argument : Je n'ai aucune raison d'être solidaire avec quelqu'un si je ne l'apprécie pas.
  Contre-argument : On peut être solidaire avec quelqu'un sans l'aimer. Par exemple, je peux aider quelqu'un qui s'est fait mal devant moi, même si d'habitude je ne l'apprécie pas trop.
- ✓ **L'avantage quand tu aides les gens, c'est qu'ils peuvent te le rendre.**
  Argument : Si un jour j'aide un copain ou une copine dans le besoin, il se peut qu'un autre jour c'est lui ou elle qui m'aidera quand j'aurai un problème.
- ✓ **La solidarité permet d'éviter de se retrouver tout seul.**
  Argument : Plus je suis solidaire, plus je vais avoir d'amis car ils apprécieront mon aide. A l'inverse si je refuse d'aider les autres, je vais finir par me retrouver tout seul.

2) Les arguments du groupe « anti-solidarité » :

- × **Être trop solidaire peut se retourner contre nous.**
  Argument : A force d'aider les autres, il se peut que ces personnes abusent de ma gentillesse et finissent par me faire du mal.
  Nuance : Être solidaire ne veut pas dire être naïf. Il faut vite s'en rendre compte quand quelqu'un profite de notre générosité.
- × **Être solidaire peut devenir pénible, fatigant.**
  Argument : Quand on aide les autres on y met beaucoup d'énergie. Au bout d'un moment on peut en avoir marre et être fatigué.
- × **S'occuper de ses propres affaires évite de s'attirer des problèmes.**
  Argument : En restant dans mon coin, j'évite de m'attirer des ennuies (car je pourrais faire quelque chose qui déplairait aux gens que je voulais aider).

Une lecture pour continuer de philosopher…

- Que faire contre un loup qui s'attaque aux plus faibles comme aux plus forts ?
- Que faire quand chacun reste dans son coin et fait la sourde oreille ?
- Que faire quand on est seul, petit et doux comme un agneau ?...

Une seule solution : arrêter d'être un mouton !

D) DVP n°4 : « La peur dans tous ses états. »

Atelier philosophique n°4 : « La peur dans tous ses états. »

(Synthèse des idées échangées par les élèves de la classe lors du débat philosophique du 13/04/18)

« La peur, c'est l'émotion que l'on ressent face à un danger. »

1) Les multiples visages de la peur

- **La peur est visible de différentes façons sur notre corps.**

Arguments : Quand nous avons peur :
- Notre visage se contracte et pâlit.
- Nos poils se dressent : c'est ce qu'on appelle « avoir la chair de poule ».
- Notre cœur bat plus vite.
- Nous pouvons trembler, avoir des frissons et même pleurer.
- Il arrive que l'on sursaute lorsque la peur est soudaine. Certaines personnes tombent même dans les pommes.

- **Il existe plein de peurs différentes :**

- La **phobie** est une peur profonde de quelque chose. Elle peut durer toute la vie.
Exemple : Beaucoup de personnes ont la phobie des araignées : c'est l'arachnophobie.
Nuance : Une phobie peut être combattue et peut finir par disparaitre.
- L'**angoisse** (ou le **stress**), c'est être gêné par la peur d'une chose qui n'est pas encore arrivée.
Exemple : On peut être stressé avant une évaluation ou une compétition sportive.

2) N'ayons pas peur de la peur !

- **La peur peut être utile.**

Argument : On a peur lorsqu'il y a un danger. La peur nous avertit donc du danger pour l'éviter, le fuir.
Argument 2 : La peur est aussi utile dans la vie de tous les jours. Par exemple, si j'ai le hoquet et que l'on me fait peur, le hoquet peut disparaitre.
Contre-argument : Si la peur est trop grande, elle nous paralyse, nous brouille les idées et nous empêche de nous concentrer. C'est la panique.

- **Il n'y a pas de honte à avoir peur.**

Argument : la peur est une émotion partagée par tous. Tout le monde a peur de quelque chose.
Nuance : Nous n'avons simplement pas tous peur des mêmes choses.
Nuance 2 : Et nous n'avons pas tous la même façon de réagir à la peur.

- **Il est possible de vaincre ses peurs.**

Argument : À force de côtoyer la chose qui me fait peur, je peux m'y habituer et faire disparaitre ma peur.
Exemple : Si j'ai peur des chiens et qu'un jour j'en ai un, je vais m'habituer à sa présence et ne plus avoir peur.
Argument 2 : Si je réfléchis à ce qui me fait peur et pourquoi ça me fait peur, je peux mieux comprendre ma peur et la faire diminuer.
Exemple : Si j'ai peur d'une araignée, je peux essayer de me mettre à sa place et d'adopter son point de vue. Est-ce que j'aurais peur d'un humain gigantesque qui veut me tuer seulement parce que ma présence le gêne ? Surement !

Le Cri, E. Munch (1893)

Une œuvre d'art pour continuer de philosopher…

Le peintre Edvard Munch écrivit dans son journal, le 22 janvier 1892 :
« Je me promenais sur un sentier avec deux amis — le soleil se couchait — tout d'un coup le ciel devint rouge sang.
Je m'arrêtai, fatigué, et m'appuyai sur une clôture — il y avait du sang et des langues de feu au-dessus du fiord bleu-noir de la ville — mes amis continuèrent, et j'y restai, tremblant d'anxiété — je sentais un cri infini qui passait à travers l'univers et qui déchirait la nature. »

E) DVP n°5 : « L'amour. »

Atelier philosophique n°5 : « L'amour. »

(Synthèse des idées échangées par les élèves de la classe lors du débat philosophique du 20/04/18)

« L'amour est un sentiment fort qui nous unit à quelqu'un ou à quelque chose. »

1) Les mille facettes du joyau de l'amour

- **L'amour est un mot polysémique.**

Argument : On peut aimer différentes personnes ou choses :

- Je peux aimer amoureusement quelqu'un (un garçon comme une fille) : vouloir passer du temps auprès de cette personne et, en grandissant, lui démontrer mon amour avec des bisous ou des câlins.
- Je peux aimer ma famille : avoir un lien fort qui m'unit à mes parents, mes grands-parents, mes frères et sœurs.
- Je peux aimer mes ami(e)s : apprécier leur compagnie et partager des centres d'intérêt avec eux : c'est l'amitié.
- Je peux aimer un animal : avoir une grande affection pour lui et aimer passer du temps à ses côtés.
- Plus généralement, je peux « aimer » toutes sortes de choses : des objets qui ont une valeur à mes yeux, la nature, la nourriture, etc.

Nuance : Nous n'aimons pas toutes ces personnes (ou choses) de la même façon.

Les mots du philosophe...

Durant l'Antiquité, les Grecs avaient plusieurs mots pour parler de l'amour :

- **Éros** : pour l'amour passionnel (« être amoureux de quelqu'un »)
- **Storgê** : pour l'affection familiale, l'amour qui unit les membres de la famille.
- **Philia** : pour l'amitié, l'amour bienveillant, le plaisir de la compagnie.
- **Agapè** : pour l'amour universel, désintéressé. C'est l'amour de la charité, de la générosité.

2) La complexité du sentiment amoureux

- **Les personnes qui s'aiment ont beaucoup de points communs.**

Argument : Pour tomber amoureux de quelqu'un, il faut avoir des points communs avec cette personne.

➔ Proverbe lié : *« Qui se ressemblent s'assemblent. »*

Contre-argument : On peut aussi aimer quelqu'un pour ses différences, pour le fait qu'il soit unique.

➔ Proverbe lié : *« Les opposés s'attirent. »*

Prolongement : On peut tomber amoureux d'une personne sans qu'on ne sache vraiment pourquoi. Comme si notre cœur le savait mais pas notre cerveau.

➔ Proverbe lié : *« Le cœur a ses raisons que la raison ne connait point. »* - Blaise Pascal (*Pensées*).

- **Il n'y a pas de honte à être amoureux.**

Argument : L'amour est un sentiment que tout le monde rencontre tôt ou tard. Ce n'est pas une faiblesse.

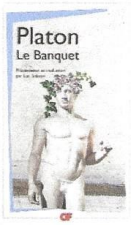
↳ Nuance : Certains voient l'amour comme un faiblesse parce que l'amour les rend aveugles.

Argument 2 : Il ne faut pas avoir honte de qui on est amoureux. L'amour est un sentiment personnel qui n'est parfois pas compris par les autres.

Prolongement : Aimer l'apparence d'une personne ne suffit pas à tomber amoureux d'elle. Il faut aimer sa beauté extérieure et intérieure.

- **L'amour rend heureux.**

Argument : Quand je suis avec la personne que j'aime, je me sens bien, je suis heureux.
Contre-argument : Certains couples vivent ensemble mais ne sont pas heureux. S'aiment-ils encore ?
Contre-argument 2 : L'amour peut mener à la jalousie.
↳Exemple : Si je suis amoureux d'une personne et que cette personne passe du temps avec quelqu'un d'autre, je peux être jaloux de cette troisième personne.
Contre-argument 3 : Si je ne m'entends plus du tout avec la personne que j'aime alors l'amour peut devenir son contraire : la haine.



Les questions sur l'amour ne datent pas d'hier…

Le Banquet est un texte du philosophe grec Platon, écrit aux alentours de 380 avant J.C.

Socrate (le maitre de Platon), invité à un festin, retrouve des amis. Au cours de cette soirée, les convives décident de prendre tour à tour la parole pour répondre à la question « Qu'est-ce que l'amour ? ».

III. Annexe 3 : L'échelle d'empathie de Bryant

1) Je suis triste de voir une fille qui ne trouve personne pour jouer avec elle.	Oui	Non
2) Les gens qui s'embrassent et se font des câlins en public sont ridicules.	*Oui*	*Non*
3) Les garçons qui pleurent quand ils sont contents sont ridicules.	*Oui*	*Non*
4) J'aime beaucoup regarder les gens quand ils ouvrent des cadeaux, même si moi je ne reçois pas de cadeau.	Oui	Non
5) Quand je vois un garçon qui pleure, cela me donne envie de pleurer.	Oui	Non
6) J'ai de la peine quand je vois une fille se blesser ou se faire mal.	Oui	Non
7) Quand quelqu'un rit, je ris moi aussi même si je ne sais pas pourquoi la personne rit.	Oui	Non
8) Parfois je pleure quand je regarde la télé.	Oui	Non
9) Les filles qui pleurent quand elles sont contentes sont ridicules.	*Oui*	*Non*
10) Quand une personne est triste, c'est difficile pour moi de deviner ou d'imaginer pourquoi elle est malheureuse et triste.	*Oui*	*Non*
11) Je suis triste quand je vois un animal qui est blessé ou qui souffre.	Oui	Non
12) J'ai de la peine quand je vois un garçon qui ne trouve personne pour jouer avec lui.	Oui	Non
13) Quand j'écoute certaines chansons, ça me rend triste et j'ai envie de pleurer.	Oui	Non
14) Je deviens triste quand je vois un garçon se blesser ou se faire mal.	Oui	Non
15) Parfois, les adultes pleurent même quand ils n'ont aucune raison d'être triste.	*Oui*	*Non*
16) C'est ridicule, stupide de traiter les animaux (chiens, chats) comme s'ils éprouvaient des sentiments ou des émotions comme les humains.	*Oui*	*Non*
17) Je me fâche quand je vois un ami de la classe qui fait semblant d'avoir tout le temps besoin de l'aide de l'enseignant.	*Oui*	*Non*
18) Les enfants qui n'ont pas d'amis, c'est peut-être parce qu'ils ne veulent pas en avoir.	*Oui*	*Non*
19) Quand je vois une fille qui pleure, cela me donne envie de pleurer.	Oui	Non
20) Je trouve drôle de voir des gens qui pleurent quand ils regardent un film ou quand ils lisent un livre.	*Oui*	*Non*
21) Je peux manger tous mes biscuits même si quelqu'un me regarde et voudrait en avoir un.	*Oui*	*Non*
22) Je ne suis pas malheureux ou triste, quand je vois l'enseignant(e) punir un ami de la classe qui n'a pas respecté les règlements de la classe.	*Oui*	*Non*

Résumé

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire recommandent la pratique de la discussion à visée philosophique (DVP) dans le cadre de l'enseignement moral et civique. La mise en œuvre de cette forme particulière de débat, qui accorde une place centrale aux questionnements des élèves, s'accompagne de nombreux apports, qu'ils soient langagiers, cognitifs ou sociaux. De même, la décentration dont doit faire preuve l'élève au sein de la DVP pour percevoir et comprendre les pensées et émotions de ses camarades semble concourir au développement de ses habiletés empathiques.

Ce faisant, la présente étude tend à mettre en lumière les effets de la DVP sur le développement de l'empathie des élèves de cycles 2 et 3. Pour parvenir à cela, j'ai mesuré l'empathie d'une classe de 25 élèves de CE2-CM1 avant et après 5 semaines de pratique de DVP, à l'aide de l'échelle d'empathie pour enfants et adolescents de Bryant.

L'observation des résultats ne montre pas d'évolution significative des scores d'empathie des élèves. Néanmoins, elle met en lumière une nette supériorité empathique des filles par rapport aux garçons, corroborant par là même les constats déjà réalisés par de nombreuses études antérieures. En outre, les résultats montrent une évolution plus prononcée des scores d'empathie des élèves ayant de faibles habiletés empathiques par rapport à ceux ayant un score d'empathie déjà élevé.

Bien que cette étude présente de nombreuses limites qui ne permettent pas de statuer sur les effets réels de la pratique de la DVP sur l'empathie des élèves de cycles 2 et 3, son caractère exploratoire ouvre la voie à de futures recherches qui pourraient s'intéresser aux effets de la DVP sur les élèves présentant de faibles habiletés empathiques.

Mots clés :

discussion à visée philosophique – empathie – école élémentaire

Abstract

The new elementary school curricula recommend the practice of philosophically oriented discussion (POD) in the context of moral and civic education. The implementation of this particular form of debate, which puts a central place to pupil questioning, is accompanied by many contributions, whether linguistic, cognitive or social. In the same way, the decentration which the pupil must exercise in the POD to perceive and understand the thoughts and emotions of his classmates seems to contribute to the development of his empathic abilities.

In doing so, the present study tends to highlight the effects of POD on the development of empathy in Cycle 2 and 3 pupils. To achieve this, I measured the empathy of a class of 25 CE2-CM1 pupils before and after 5 weeks of POD practice, using the Bryant Empathy Scale for Children and Adolescents.

The observation of the results does not show a significant evolution of the scores of empathy of the pupils. Nevertheless, it highlights a clear empathic superiority of girls over boys, thus corroborating the findings already made by many previous studies. In addition, the results show a more pronounced evolution of the empathy scores of students with low empathic abilities compared to those with an already high empathy score.

Although this study has many limitations that make it impossible to judge the real effects of POD practice on the empathy of Cycle 2 and 3 pupils, its exploratory nature opens the way for future research that could investigate the effects of POD on pupils with low empathic abilities.

Keyword

philosophically oriented discussion (POD) – empathy – elementary school