



**HAL**  
open science

# La relation élèves/enseignants dans la pratique de la philosophie à l'école : effets sur les apprenants

Marine Gagnevin, Anaëlle Lestrade, Sandra Vernege

## ► To cite this version:

Marine Gagnevin, Anaëlle Lestrade, Sandra Vernege. La relation élèves/enseignants dans la pratique de la philosophie à l'école : effets sur les apprenants. Education. 2018. dumas-03179210

**HAL Id: dumas-03179210**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03179210>**

Submitted on 24 Mar 2021

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation**

**Mention 1 – MASTER 2**

**La relation élèves/ enseignants dans la  
pratique de la philosophie à l'école : effets sur  
les apprenants**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par**

Marine GAGNEVIN

Anaëlle LESTRADE

Sandra VERNEGE

**Directeur de mémoire : Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK**

**Co-directrice de mémoire : Marie Hélène Foulquier**

**Année universitaire 2017-2018**

# Sommaire

Introduction .....	2
I. Partie théorique .....	4
<i>a) Champ général.....</i>	<i>4</i>
<i>b) Champ conceptuel.....</i>	<i>9</i>
II. Présentation de la question traitée .....	16
III. Méthodologie .....	17
<i>a) Contexte de recueil .....</i>	<i>17</i>
<i>b) Extraction de données à partir des données générales .....</i>	<i>19</i>
IV. Analyse des résultats et interprétation .....	23
Conclusion.....	33
Bibliographie .....	35

## **Introduction**

Dans le cadre de notre master 2 MEEF Enseigner dans le 1er degré, et plus précisément pour le mémoire d'initiation à la recherche, nous avons choisi de travailler sur le thème de la philosophie et sa pratique à l'école primaire.

Dès l'Antiquité, certains philosophes se sont interrogés sur la place de l'enfant et le lien avec le développement du savoir et des connaissances. Ainsi, pour Aristote, les "enfants sont des penseurs en puissance". Pourtant, la philosophie n'est entrée dans les programmes officiels de l'Education nationale seulement que depuis 2015 (B.O du 21 juin 2015).

Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'Education a dit [commentaire dans un article du Nouvel Obs en ligne, cf bibliographie) : "L'éducation en France a toujours insisté sur le développement de la raison [...] en visant une sorte d'idéal unique de culture. [...] L'école continue d'imposer sa norme. Nos manières de contrôler et d'évaluer découragent la créativité, l'engagement personnel de l'élève. [...] Le professeur a du mal à faire de sa classe un espace hors-menaces où l'on peut se tromper sans risque ».

L'école apparaît donc comme le lieu d'apprentissage des savoirs où l'enseignant transmet les connaissances de façon verticale et hiérarchique à ses élèves dans une culture dominante de la vérité universelle et de la réponse "normée" (vrai ou faux). Elle contribue peu à la connaissance de soi et au développement de la pensée réflexive.

En tant que professeures débutantes soucieuses de faire de la classe cet espace hors menaces où l'on peut se tromper sans craindre d'être jugé ou stigmatisé, nous nous sommes intéressées aux éventuelles pratiques qui induisent l'activité de tous les élèves dans un climat serein et bienveillant. Au cours de notre formation, nous avons pu constater que la discussion à visée philosophique faisait véritablement partie de ces dernières. Notre volonté est d'acquérir des pratiques pédagogiques efficaces à exploiter dans nos classes qui font sens pour tous les élèves afin de leur permettre de développer les compétences nécessaires à leur scolarité et à leur vie future.

Dès le départ, de nombreuses questions nous sont apparues : Comment met-on en place ce type de dispositif ? Quel(s) changement(s) y-a-t-il avec la pratique habituelle de classe ? Que permet la philosophie aux élèves ? A l'enseignant ? Comment l'enseignant s'adresse-t-il aux élèves ? Quel est son rôle lors de ces activités ? Et enfin, quels progrès font les élèves via ce dispositif ?

Toutes ces questions nous ont conduites à orienter nos recherches sur la relation élèves/enseignant dans le cadre des discussions à visées philosophique, et ses effets sur l'estime intellectuelle des élèves.

Pour répondre à ces questions, le mémoire se compose de plusieurs parties: une partie théorique qui permet de présenter les champs général et conceptuel à partir d'un corpus d'articles et de lectures personnelles. Une seconde partie, dite pratique, résulte de nos travaux de recherche menés dans le cadre de notre cursus universitaire.

# **I. Partie théorique**

## ***a) Champ général***

La philosophie existe depuis l'Antiquité avec des penseurs comme Aristote ou Epicure pour lequel « il n'est jamais trop tôt ou trop tard pour apprendre à penser » et qui définit la philosophie par des discours et raisonnements permis par l'acquisition du langage et le développement de la raison. Néanmoins, au-delà de la pratique discursive et rationnelle, la philosophie représente souvent une discipline scolaire fondée sur une activité abstraite et la lecture de textes - parfois perçus inaccessibles ou réservés à une élite pour certains - de philosophes du passé, étudiée en classe de terminale au lycée et permettant aux adultes d'assimiler des concepts. Or, aujourd'hui la « discussion à visée philosophique » est inscrite dans les référentiels et programmes officiels de l'Education Nationale (B.O du 21 juin 2015) qui prévoient la pratique du débat-réglé dans les classes d'école primaire notamment dans le cadre de l'enseignement moral et civique en cycles 2 et 3.

La philosophie évolue néanmoins au cours du temps. Depuis quelques années, elle tend à s'ouvrir et à devenir accessible à tous, donc à se démocratiser en devenant un vecteur de paix et de démocratie, par l'intermédiaire des actions de l'Unesco par exemple, qui reconnaît le droit à la philosophie en tant que droit à l'enfant, de plus source d'émancipation. Progressivement, certains philosophes vont travailler et développer des courants, des « méthodes » et des dispositifs afin de permettre l'ouverture de la philosophie aux enfants et la démonstration de son utilité et de ses bienfaits à l'école.

Le philosophe américain **Matthew Lipman** a été le pionnier fondateur des ateliers philosophiques pour enfants dans les années 1970. Après avoir constaté que ses étudiants à l'université n'osent pas parler et oraliser leur pensée pour produire et exprimer leur raisonnement et leur jugement (indispensables selon lui au futur citoyen et à son développement cognitif, et favorisés par la pratique de la philosophie), il va développer son programme de Philosophie pour enfants basé sur des méthodes et outils pour faire travailler la pensée, le questionnement et l'argumentation à l'école chez des élèves de 5 à 12 ans. Dans son projet d'éducation philosophique pour les enfants, il conçoit le débat philosophique dans le cadre des pédagogies institutionnelles et actives inspirées de John

Dewey. Sa méthode consiste à instaurer une « communauté de recherche » (ou « groupe d'investigation ») afin d'initier les enfants à la réflexion, la pensée logique, critique et rationnelle et de les entraîner à la discussion et au débat en groupe à partir d'un texte déclencheur de discussions qui pose des questions à portée philosophique sur des sujets touchant à leur expérience personnelle et qui mettent en jeu des valeurs et notions universelles.

En s'appuyant sur les stades de développement de l'intelligence théorisés par Piaget, Matthew Lipman a ainsi développé ses propres nouvelles et romans philosophiques, ainsi que des guides pédagogiques contenant des plans de discussion et « exercices philosophiques » qui sont le support privilégié structurant et encadrant des ateliers philosophiques. Différentes étapes fondent cette méthode. Tout d'abord, les enfants lisent à tour de rôle et à haute voix des passages d'un texte support (souvent de Lipman) adapté à leur niveau et à leur âge - de la maternelle à 18 ans - qui développe des situations de vie s'appuyant sur des personnages-héros de leur âge (ce qui permet la projection de l'enfant). Dans un second temps, les enfants récoltent/cueillent les questions et en choisissent une formulée collectivement. Enfin, ils discutent/débatent autour du thème de la question sélectionnée en formant une « communauté de recherche » qui réfléchit ensemble dans un but commun avant une phase de synthèse orale qui vient clore la discussion. Cette dernière se fait en présence d'un animateur en retrait qui intervient rarement sur le contenu mais plutôt sous forme de questions de relance ou de précisions. Ainsi, l'enseignant ne cherche pas à transmettre le savoir mais plutôt à aider les élèves à progresser ensemble dans la réflexion et à travailler la recherche commune de solutions. Matthew Lipman préconise ainsi de faire de la philosophie avec les enfants (et non pour) ce qui permet de créer un espace dialogique entre tous les membres de la communauté, qui s'écoutent mutuellement avec respect, partagent leur recherche et s'entraident en prenant en compte les capacités philosophiques de chacun. Il montre ainsi que l'implication active lors du dialogue dans un groupe de réflexion permet de développer le raisonnement et le jugement personnel de chacun (c'est-à-dire une liberté de pensée) tout en concourant à la démocratie au sein du groupe, et que ces ateliers permettent de développer quatre catégories d'aptitudes chez les enfants : aptitudes au raisonnement, à l'investigation, à la conceptualisation et à la formulation. Pour lui, ces aptitudes développées par la philosophie sont ensuite transposables et transférables aux autres disciplines enseignées à l'école, notamment par l'intermédiaire de la lecture, l'écriture, l'expression orale ou l'écoute.

En 1996, le psychanalyste et psychologue **Jacques Lévine** développe un dispositif alternatif à la méthode de Lipman, dont il pense qu'elle est un enseignement de la philosophie située dans le cadre d'un enseignement officiel des religions et de la morale à l'école. Par sa volonté de montrer que chaque enfant est un sujet de parole mais aussi le sujet de sa propre parole et cela en dehors d'un mode scolaire, le président de l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS) développe son propre protocole. Dans cet atelier hebdomadaire qui dure dix minutes au maximum, l'élève est considéré comme un « interlocuteur valable ». Les enfants sont assis en cercle et le sujet de réflexion est exprimé par l'enseignant sous la forme d'une seule question existentielle ou concernant la relation aux autres ou à soi-même, ou à partir d'un thème à travers un mot clé inducteur, qui invite les enfants à parler librement en s'échangeant un « bâton de parole ». Lors de ce temps de réflexion et d'échange entre élèves, l'enseignant demeure délibérément silencieux, sans interagir ni intervenir et sa présence confiante garantit le respect du cadre en permettant à chacun de se sentir autorisé à penser et à s'exprimer librement afin de s'approprier ses propres pensées et paroles. La séance est gérée par les élèves et peut être enregistrée et réécoutée immédiatement ou en différé afin d'être réutilisée et commentée par l'enseignant ou les élèves. Cette méthode met ainsi l'accent sur la construction identitaire de l'enfant comme sujet de pensée et concourt à des enjeux philosophiques mais aussi psychologiques.

En 1998, le didacticien et expert de la philosophie pour enfants auprès de l'Unesco **Michel Tozzi** développe son propre dispositif avec Alain Delsol et pose la triple exigence didactique d'une discussion philosophique qui repose sur la problématisation (questionner), l'argumentation et la conceptualisation (définir). Il définit ainsi le débat philosophique comme « une interaction sociale en langue naturelle où chaque individu, à partir de notions ou/et de questions fondamentales, s'implique personnellement dans une communauté de recherche, pour user de sa raison en interrogeant le problème posé, en analysant ses termes, en cherchant une solution argumentée et universellement partageable, dans un cadre garantissant une éthique communicationnelle, et la rigueur cognitive d'une progression de la pensée par rapport au thème débattu » (Tozzi, cité par Patrick Tharrault, 2016, p. 30).

Ce dispositif s'articule sur un cadre de discussions et d'attitudes démocratiques autour de récits (mythes ou littérature jeunesse par exemple) avec une répartition de rôles entre les élèves dont la relation directe est privilégiée, tels que : président de séance (distribue la parole et assure la communication selon les règles), observateur (prend note de ce qui



survient dans la discussion à des niveaux différents repérés à l'avance), synthétiseur (intervient régulièrement pour proposer des résumés de ce qui s'est dit, un compte-rendu des idées), reformulateur (reformule ce qui a été dit et ce qu'il a compris du propos d'un intervenant en faisant apparaître l'intérêt philosophique, rôle partagé avec l'enseignant), discutants (expriment leurs idées pour assurer et faire avancer la discussion) et éventuellement dessinateur (en retrait, met en images ce qu'il perçoit de la problématique et de la discussion) et scribe (prend des notes au tableau). Dans la discussion à visée démocratique et philosophique, l'enseignant délègue ainsi ses fonctions pédagogiques à certains élèves. Néanmoins, il assure une fonction de guidage, d'animation et d'étayage lors d'interventions ciblées : il se charge d'aider au raisonnement, d'élaborer les liaisons conceptuelles, d'aider dans la réflexion sur son propre langage et dans l'acquisition de compétences afin que les enfants apprennent à penser et à réfléchir philosophiquement. Pour Michel Tozzi, la discussion philosophique et démocratique s'inscrit dans un projet global permettant d'instruire des attitudes citoyennes, qui peut être relié aux projets de l'Unesco (dans lequel il est actif en tant qu'expert de la philosophie pour enfants), dont l'objet est d'assurer la promotion d'une culture de la paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation pour lutter contre la pauvreté en s'appuyant sur le développement de l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par soi-même des enfants. Pour lui, cette activité proposée à l'école permet à l'enfant de se poser lui-même des questions qui lui importent et de trouver du sens à la quête de ses propres réponses, avec l'aide d'un enseignant qui - pour une fois - n'est pas assuré des siennes et n'est donc pas source de vérités institutionnalisées. Par sa propre curiosité, l'enfant découvre alors la complexité du monde et l'importance de la réflexion personnelle et des autres pour comprendre, rechercher des réponses face à ses interrogations et acquérir le savoir. Néanmoins, Michel Tozzi recense en 2003 trois dangers et dérives potentiels de cette activité qui sont la doxologie (expression d'opinions dominantes et de préjugés : dire ce que l'on pense sans forcément penser ce que l'on dit), la sophistique (débat perçu comme un combat face à des adversaires dont le triomphe consiste à avoir raison plutôt que comme une recherche en commun de la vérité entre partenaires), la démagogie (consiste à se conformer à la pensée du plus grand nombre par peur, paresse ou désir du pouvoir en abdiquant l'effort de pensée personnelle et en critiquant celle d'autrui).

Aujourd'hui, des recherches et démarches complémentaires permettent d'enrichir le concept du débat à visée philosophique à l'école. Notamment, le **protocole « Philo &**

**Carto** » développé par **Cathy Thebault**, enseignante et formatrice, qui articule l'art, l'histoire de l'art et le questionnement philosophique dans des projets à dominante culturelle. Ce dispositif permet ainsi, à partir de la lecture partagée d'une œuvre d'art du patrimoine culturel comme support, de déclencher le questionnement. Comme dans le protocole Lipman, après le recueil des questions et le choix d'une problématique reformulée collectivement, une deuxième phase de débat-discussion a lieu en différé, mais sur une durée de vingt à cinquante minutes. L'enseignant prend en note au tableau des concepts, mots et idées clés, puis un retour à l'œuvre et aux éléments de l'image est réalisé. En fin de discussion, les enfants réalisent une affiche sous forme de trace écrite collective (cartographie mentale avec symbolisation) et élaborent une légende afin de mettre en lien les concepts avec leurs percepts et leur justification par des éléments clés de l'œuvre d'art. Ce dispositif permet donc d'aborder le débat à visée philosophique de façon interdisciplinaire, en lien avec l'histoire de l'art et l'expression artistique sous toutes ses formes : peinture, théâtre, littérature, danse, sculpture, architecture, musique, photographie...

**Pour conclure sur ces différents dispositifs, il est possible de mettre en lumière les points communs et les différences entre ceux-ci.**

**Toutes les méthodes confèrent une visée philosophique à l'activité qui se déroule dans un espace de réflexion où les enfants apprennent à penser - à leur niveau et selon leurs capacités - par le doute, le questionnement, l'argumentation entraînant dans une certaine mesure la culture de la question et de la recherche par le sens plutôt que la culture de la vérité universelle et de la réponse dominante à l'école. Ainsi, elles proposent une « éducativité philosophique » accessible et ouverte à tous les enfants qui privilégie l'oral et la parole vive en groupe collectif sur l'écrit, permettant à chacun de s'investir, d'exercer sa liberté de penser et de s'exprimer dans un cadre et une organisation structurés. D'autre part, ces dispositifs formalisent une posture particulière pour l'enseignant, qui est davantage un animateur ou accompagnateur plutôt qu'un enseignant qui enseigne et transmet des connaissances directement à ses élèves en tant qu'expert compétent, ce qui rompt avec sa posture et son identité professionnelle habituelles et lui demande une certaine prise de risques. Le rôle de l'enseignant est donc ici essentiellement formalisé dans son rapport à la parole des élèves et les différences entre ces méthodes portent notamment sur le degré d'intervention, de guidage et de directivité du maître. De plus, les méthodes**

précédemment citées diffèrent quant à leurs modalités de mise en œuvre. Elles ne s'appuient pas sur les mêmes supports initiateurs du questionnement, tel que les romans spécifiques de Lipman ou les mythes et la littérature jeunesse pour Tozzi, ou des questions d'élèves par exemple. Les types d'activités et les objectifs visés diffèrent aussi dans une certaine mesure : chaque méthode propose un statut différent à l'enfant, par l'intermédiaire par exemple des différents rôles dans la méthode de Tozzi, qui tient compte de son individualité mais aussi du groupe classe, qui est communauté de recherche au service de la démocratie.

### *b) Champ conceptuel*

Pour approfondir nos connaissances et savoir comment avance la recherche sur la pratique de la philosophie à l'école, nous nous sommes intéressées à différents ouvrages et articles.

L'article de Galichet, Les deux paradigmes du philosophe : argumenter et interpréter (2018), invite à se demander si cette pratique est conforme à la pratique effective de la philosophie telle qu'elle se donne à travers son histoire. Pour l'auteur, la philosophie a évolué et se pratique davantage dans une démarche interprétative, dans laquelle il s'agit d'interpréter la signification d'un geste plutôt que d'un acte. Il prend l'exemple d'une situation de partage équitable de gâteau. Il ne s'agit pas dans cette situation de trouver une règle de partage juste, mais plutôt de veiller au maintien d'un climat serein et bienveillant. S'interroger sur un acte revient à trancher, prendre des décisions univoques. Alors que réfléchir sur des gestes c'est tenter d'expliquer ce qu'ils signifient et ce qu'ils impliquent pour soi et pour autrui (prendre une plus petite part de gâteau par souci de convivialité). Pour l'auteur, la philosophie c'est conceptualiser, problématiser et argumenter, mais elle comporte aussi un aspect interprétatif qui doit donner lieu à divers activités (Travail autour d'œuvres littéraires, d'œuvres d'arts...) qui ne sont pas les cibles du modèle délibératif.

Leleux dans l'article Rapport sur le développement moral (2008) avait pour objectif de mesurer, s'il existe, l'accroissement du jugement moral et citoyen des élèves qui pratiquent régulièrement la discussion à visée philosophique (DVP), dispositif qui est

inspiré de la “philosophie pour enfants” de M.Lipman. Autrement dit, ce dispositif permet-il de développer la réflexion et l’argumentation normatives ?

Elle a pu montrer que l’évolution du jugement moral et citoyen est plus forte dans toutes les classes qui ont pratiqué la DVP que dans la classe témoin. Les élèves sont davantage capables de penser par eux-mêmes, ils font l’expérience du pluralisme des idées et des valeurs. Ils développent leur esprit critique dans la confrontation avec leurs pairs, mènent un questionnement coopératif qui les conduit à se décentrer. Cet article soulève également plusieurs questions : est-ce qu’une activité de DVP hebdomadaire accélérerait de manière exponentielle le développement du jugement normatif chez l’enfant ? Ce dispositif permet de cibler l’individualité des élèves au sein du collectif, mais comment permettre à chaque élève une évolution progressive vers des stades de développement supérieurs lorsqu’il y a une grande disparité de jugements au sein d’une même classe ?

Dans l’atelier philosophique, la discussion est ouverte et très peu dirigée par l’enseignant. La place et le rôle de l’enseignant sont très différents du rôle académique qui lui est conféré (ce point sera développé plus loin). Par conséquent, la pratique de la discussion à visée philosophique à l’école a fait l’objet de vives critiques et de suspicions quant à la possible perte d’autorité de l’enseignant et le relativisme que cette pratique pourrait générer.

Dans son article Mesurer l’impact des discussions philosophiques : Les tests de raisonnements logiques et moraux expérimentés à l’école primaire et en formation d’adultes (2006), Emmanuèle Auriac s’interroge sur la relation entre la pratique des discussions à visée philosophiques et le développement du jugement moral ainsi que des compétences en logique. Les résultats des tests ne permettent pas de mesurer l’impact précis des discussions à visée philosophique sur le développement logique et moral. Mais ils démontrent néanmoins que ces dernières n’engendrent ni de relativisme moral ni de perte de repères.

Dans leur article Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ateliers de philosophie en ZEP (2005), Béatrice Bomel-Rainelli, Carole Calistri et Christiane Martel ont fait l’hypothèse que la langue et l’argumentation se construisent en situation de communication et que les capacités des grands parleurs se transmettent aux petits parleurs. A travers deux études distinctes menées sur deux ans (sur une classe de CP puis CE1), elles ont pu mettre en évidence que les élèves qualifiés de

“petits parleurs” en CP prennent souvent une plus grande place et apportent des idées neuves à 95 % lors des ateliers menés un an plus tard en CE1. Elles prouvent également une évolution sur le nombre de mots employés ainsi que sur la pertinence argumentative des interventions des élèves, chez les petits et les grands parleurs. Les auteurs concluent que les élèves développent leurs compétences langagières dès lors qu’ils ont la possibilité d’accéder à la parole. Elles ajoutent également que ces résultats sont liés au climat bienveillant et sécurisant créé par l’enseignant ainsi qu’à la régularité de l’exercice.

Concernant la réflexion collective, Emmanuèle Auriac, dans son article, Effet des discussions à visée philosophique sur le processus de génération d’idées (2007), s’intéresse au rôle des contraintes pragmatiques dans le processus de génération d’idées. Elle étudie le lien thématique que les élèves pourraient élaborer entre les idées émises du point de vue adverse et les idées de leur propre point de vue. Ainsi, selon l’auteure, les oraux à visée philosophique ont un rôle sur le processus de génération d’idées.

Une autre étude, menée par Specogna dans La construction collective (2013), montre comment la construction cognitive collective au travers de DVP est favorisée par l’énonciation individuelle. Autrement dit, comment au cours de la conversation les énoncés se structurent et participent à la construction collective des enchaînements des idées, des causes et des effets. L’enseignant est le chef d’orchestre de l’organisation conversationnelle de la classe et de l’organisation cognitive dans la mesure où il apporte le thème principal, ses déviations ou ses prolongements. Malgré cela, pour apprendre et construire, la verbalisation extériorisée des idées est nécessaire et le travail d’appropriation passe par différents procédés : la répétition, la reformulation, la justification, l’extension, la réfutation. On observe donc une évolution collective du thème initial puisque les élèves contribuent tous individuellement pour servir le collectif à l’évolution du thème. Le rôle important de l’enseignant est de construire des cadres de travail relatifs à la construction des échanges.

Dans son article Le rôle de l’enseignant (2007), Rispail détaille davantage quel est le rôle du professeur dans le développement des compétences langagières des élèves dans le cadre d’ateliers philosophiques menés en classe. Elle affirme que l’enseignant est moteur dans les ateliers philosophiques. Par ses interventions courtes et régulières, il joue un rôle positif dans le développement des compétences langagières des élèves. Rispail

répertorie plusieurs types d'interventions de l'enseignant : les formules de lancement (annonce), l'annonce clôture de l'atelier, les interventions de fond (répétitions de la question, explicitations, récapitulations, remarques...) remplissant différentes fonctions (dynamisation, étayage, maintien des élèves dans la tâche), les interventions sémantiques, les reformulations (syntaxe, lexique), les interventions pour améliorer l'audibilité et enfin les interventions concernant la gestion de la classe. De même, il apparaît trois types de fonctionnement et d'orientation des interventions de l'enseignant qui participent à la progression langagière des élèves : la reprise marquage (réception et reprise des dires de l'enfant par l'enseignant), la reprise maintien (maintien et orientation pour réguler la parole) et l'articulation, c'est-à-dire l'étayage conceptuel (visant à franchir un palier de réflexion). En conclusion, l'auteur ajoute que la progression des élèves n'étant pas constante, une argumentation de l'adulte régulière est nécessaire.

Dans leur article L'effet de l'étayage sur les récits des enfants, Solé et Soler (2010) se sont justement demandés quelle est l'influence de l'intervention de l'adulte sur les progrès des élèves. Elles considèrent que les enfants n'apprennent pas tout seuls à raconter, l'adulte tient un rôle majeur au cours du processus d'acquisition. Ainsi, c'est à travers l'étayage de l'enseignant que les élèves développent des capacités narratives. L'objectif des auteures est de montrer le rôle de l'adulte dans l'appropriation des différents genres de discours par l'enfant, grâce aux interactions et à l'étayage de l'enseignant. Elles ont prouvé que la longueur des récits augmente avec l'âge des élèves, de même que l'étayage permet une augmentation du nombre de mots et de phrases. Elles ont aussi mis en évidence que le nombre d'événements racontés augmente avec l'âge. Par contre, l'étayage a un effet significatif seulement pour les enfants les plus âgés. Concernant les relations explicatives entre les événements, les résultats des recherches ne révèlent pas de divergences évidentes dans l'usage d'explications rétroactives et progressives avant et après l'étayage de l'adulte. Pour ce qui est des références aux états internes des personnages, la phase d'étayage a une incidence pour les élèves de 6/7ans uniquement.

En conclusion, l'étayage de l'adulte est bénéfique pour la construction de récit chez les élèves. Une augmentation du nombre de mots, de phrases et d'événements racontés a pu être constatée. L'étayage améliore la reformulation du récit et permet de réajuster des informations données.

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais, dans l'ouvrage Chouette ! Ils philosophent : Encourager et cultiver la parole des écoliers (2010) soulignent également les enjeux de la discussion à visée philosophique dans le processus de réussite d'un élève. En effet, "les pratiques de la DVP font de la parole un puissant vecteur de développement de la pensée. Elles peuvent mettre des élèves sur le chemin du progrès et de la réussite". Ainsi, la communauté de recherche succède au milieu social que constitue la famille et offre un contexte dans lequel il est possible de remédier aux lacunes linguistiques et logiques. Il est donc important de la part de l'enseignant d'éviter de "brider" la parole de ses élèves et de se saisir de la pratique de la DVP pour augmenter la réussite scolaire. Selon Matthew Lipman, la communauté de recherche est "un regroupement de pairs qui favorisent le développement individuel en ce qu'il fait prendre conscience à l'enfant de ses potentialités". Les élèves tout comme leur professeur sont placés dans un contexte "d'aventure intellectuelle", pour laquelle l'enseignant doit adopter une posture de retrait comparativement à sa position ordinaire dans les autres activités de la classe. S'il a le droit de parler en tant qu'interlocuteur aussi valable qu'un autre dans la discussion, le professeur doit en revanche quitter son statut habituel d'autorité. Il doit en outre être très vigilant à ses propos et respecter une forme de quasi-neutralité dans la manière de reprendre ceux de ses élèves. En effet, d'après E. Auriac-Slusarczyk et M. Maufrais, l'enseignant doit prendre des précautions langagières (pas d'assertion ni de discours moralisateur) et rester dans un rôle d'animateur plutôt que de juge. Dans le cadre de la DVP, un professeur est amené à transformer peu à peu sa posture globale et surtout à changer de regard sur les élèves. Ils sont alors considérés comme des interlocuteurs valables, ce qui les aide à se donner le droit de se poser des questions et donc de penser.

Carole Calistri, dans L'atelier philosophique comme conversation: quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école? (2013) s'est par ailleurs interrogée sur ce qui se jouait dans la relation interpersonnelle au cours des échanges. Pour cela, elle considère l'atelier de philosophie comme une conversation et s'intéresse spécifiquement aux manifestations de la **politesse linguistique**.

Elle s'appuie sur les travaux de Goffman relayés ci-après: "Enseignants et élèves jouent un rôle, au sens précisément où ils adoptent, dans le lieu et le temps scolaire, des postures et des comportements qu'ils ne reproduisent (peut-être) pas hors de cet espace et de ce temps". Elle reprend en outre le concept de « **travail de la face** » de Goffman : "L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait

porter un contact avec les autres : il la soigne; il s’y attache. Si la rencontre confirme une image de lui-même qu’il tient pour assurée, cela le laisse assez indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu’il ne l’espérait, il « se sent bien ». Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s’attend à ce qu’il se sente « mal » ou « blessé ». En général, l’attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d’être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement (Goffman, cité par C.Calistri, 2013, p.3).”

Elle constate que dans le cadre d’un atelier philosophique, l’enseignant porte une attention particulière à la préservation des faces de ses élèves. A l’inverse d’autres situations scolaires, au cours desquelles une relation verticale professeur/élèves prévaut, l’enseignant met en œuvre, dans le cadre d’une discussion à visée philosophique, des stratégies dilatoires, formule des demandes avec des adoucisseurs plutôt que des injonctions et adopte des tournures positives. En adoptant une telle posture, il cherche à communiquer de façon plus harmonieuse avec ses élèves. Calistri rappelle pourtant que l’école se classe le plus souvent dans la catégorie des interactions pour lesquelles la position basse est réputée non vexatoire. Les élèves sont donc supposés être habitués à cette relation verticale, dans laquelle les attaques à la face sont la règle (rappels à l’ordre en tout genre, concernant le comportement ou les performances scolaires, annonce en public des erreurs...). Ainsi, dans le cadre d’une DVP, il se déploie des comportements plutôt inhabituels dans un contexte scolaire, et ce dans un souci de travail de figuration : politesse linguistique de la part de l’enseignant et sauvetage/valorisation de la face pour certains élèves. La relation asymétrique est donc abandonnée au profit de l’établissement d’un échange plus horizontal et respectueux.

Pour conclure, l’attitude linguistiquement polie d’un enseignant est de nature à favoriser chez les élèves les prises de risques nécessaires à la fois au progrès dans le maniement de la langue et à l’exercice d’un raisonnement à visée philosophique. Il est ainsi nécessaire de laisser à chaque enfant de la place dans l’interaction, de faire le choix d’une communication plus symétrique en considérant les élèves comme des interlocuteurs légitimes ainsi que de tendre vers une politesse linguistique afin de proposer un contexte bienveillant et sécurisant qui encourage les élèves à développer leur pensée.

Johanna Hawken (Les discussions philosophiques à l’école primaire: l’occasion d’expérimenter un nouveau savoir-pouvoir par les élèves, 2016) va plus loin dans cette idée en considérant les élèves comme des “penseurs légitimes”. On assiste ainsi à un



déplacement dans la représentation de l'enfant. Selon l'auteure, cette nouvelle conception débouche sur la nécessité de créer les conditions pour faire émerger chez l'élève cette capacité à philosopher: « La société, par le biais de l'enseignement, ne peut donc pas se contenter de la transmission de savoirs, qui reste cependant une nécessité. Il lui faut chercher à favoriser l'émergence d'une pensée, du dialogue de chacun avec soi-même engendré par la rencontre organisée de l'autre » (Hawken, 2016, p.2). La pratique de la philosophie à l'école devient donc un enjeu sociétal, voire politique: la société, et donc l'école, doit permettre à l'enfant de réaliser "son potentiel d'être pensant et philosophe".

D'après Johanna Hawken, il est ainsi nécessaire de faire découvrir aux enfants le pouvoir et le savoir-faire philosophique dès l'école primaire. L'ouverture d'un atelier de philosophie dans une classe créerait "un bouleversement dans leur rapport au pouvoir, au savoir et à l'école". Elle cite Jacques Lévine: « L'apprenti philosophe est promu au rang de producteur de pensées. Il est porte-parole d'une pensée collective qui le dépasse, mais qui est quand même sienne, et il devient propriétaire d'une réflexion personnelle sur la vie qui constitue une valeur ajoutée à son Moi » (Lévine, 2008, cité par Hawke, 2016, p.4). Les élèves acquièrent donc un nouveau statut et une nouvelle estime de soi. Dans son article, elle explique qu'ils ressentent une "joie nouvelle" à être pris au sérieux dans leur pensée. Ainsi, l'estime intellectuelle des élèves augmenterait face à la possession de ce pouvoir de philosopher, et dans l'exercice de ce droit de philosopher. Si l'acquisition de ce nouveau pouvoir n'enlève pas son autorité à l'enseignant, l'enjeu est de trouver une nouvelle posture qui ne soit pas liée à la possession d'un savoir. En effet, c'est dans cette nouvelle situation de pouvoir partagé qu'est la DVP que les élèves se trouvent responsables de la création d'un contenu: c'est entre eux, "penseurs légitimes", qu'ils trouvent les multiples réponses possibles à la question philosophique. Cette responsabilité donnée aux enfants est le résultat direct de leur pouvoir : ils possèdent les clés de la discussion et donc les clés d'un savoir, qu'ils ne doivent plus attendre seulement de l'enseignant. Ainsi, dans la pratique de la discussion à visée philosophique, l'enseignant perd non seulement le monopole des questions, mais aussi celui des réponses (Cazenave Catherine, Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève, 2008).

La communauté de recherche philosophique chercherait donc à instaurer un nouveau rapport au savoir dans lequel les élèves seraient des acteurs engagés : « Si on veut conduire les enfants à mieux penser (pas seulement plus, mais mieux), si on accepte l'idée que l'objectif de l'éducation est de rendre les enfants capables de penser par et pour eux-mêmes, alors il importe qu'ils s'engagent personnellement dans l'acte de penser et

construisent ainsi, avec le temps et la répétition, la puissance de produire eux-mêmes les résultats. » (Michel Sasseville, 2009, cité par Johanna Hawken, 2016, p.6).

En outre, l'enfant, qui découvre notamment grâce à l'exercice de DVP le fait qu'il est un être pensant, engage le développement d'une estime intellectuelle. D'après l'auteure, ces moments particuliers dans la classe sont l'occasion pour tous les élèves d'expérimenter des succès cognitifs qui engendrent un accroissement de l'estime de soi.

Aussi, la lecture de ces articles nous a permis d'adopter un regard critique sur nos pratiques enseignantes naissantes et a été déterminante dans le choix et l'orientation de notre question d'étude présentée dans le prochain chapitre de ce mémoire.

## **II. Présentation de la question traitée**

Par nos pratiques professionnelles nous avons pu nous interroger à plusieurs reprises sur la posture de l'enseignant vis à vis des élèves. En effet, il existe une hiérarchie "académique" présumée dans laquelle le maître entretient une relation verticale avec ses élèves. Ainsi, à la lecture des articles évoqués précédemment, nous nous sommes demandé si la discussion à visée philosophique (DVP) permettait de construire et d'entretenir une relation élèves/enseignant plus "horizontale". Autrement dit, est ce qu'à travers cette pratique, le maître se positionne au même niveau que ses apprenants en les considérant tous comme des "interlocuteurs valables" (Lévine) ?

En outre, selon Lipman, l'enseignant dans le cadre d'une DVP ne doit pas chercher à transmettre le savoir mais plutôt à aider ses élèves à progresser ensemble dans la réflexion. Ainsi, nous nous sommes demandé, dans un second temps, si un espace dialogique tel que la DVP permettait aux élèves de s'autoriser un certain pouvoir de parole et un droit de penser.

En prenant conscience de leur faculté et de leur pouvoir de penser, les élèves gagneraient en estime de soi. Ce qui nous amène à notre dernier questionnement : l'atelier philosophique constitue-il un cadre spécifique au sein duquel les élèves parviendraient tous à éprouver une certaine estime intellectuelle d'eux même? En d'autres mots, s'autorisent-ils davantage à prendre la parole, à penser et à s'ouvrir aux autres ?

**Pour résumer, est ce que la DVP permet d’obtenir une relation élèves/enseignant plus horizontale, et cette supposée horizontalité aide t-elle les élèves à gagner en estime intellectuelle ?**

### **Hypothèses de travail**

- 1: Dans une discussion philosophique, les élèves prennent autant, voire plus souvent la parole que leur enseignant.
- 2: Un changement s’opère dans l’identité professionnelle de l’enseignant qui adopte une posture d’accompagnateur plutôt que d’initiateur de savoir.
- 3: Dans l’exercice régulier des discussions, les élèves conscientisent le statut d’interlocuteur valable et osent davantage parler.
- 4: Le dispositif particulier de la DVP permet à tous les élèves et notamment ceux dits “les moins performants” de s’autoriser le droit de penser.

## **III. Méthodologie**

### ***a) Contexte de recueil***

Les données sont issues de trois sources. D’abord, le corpus dit “philosophèmes” comprend neuf discussions recueillies dans le cadre d’un projet de recherche visant à définir ce qui est “philosophique” dans les discussions en ateliers philosophie. Trois classes nantaises (CP, CE1/CE2 et CM1/CM2) ont expérimenté la philosophie durant une année scolaire (deux discussions en février et trois en juin). Les trois enseignantes étaient formées (succinctement) à l’esprit de la pratique dans la lignée de Lipman. Trois recueils par classe constituent les données (voir Auriac-Slusarczyk et Colleta, 2015 pour des compléments). Le script des discussions est accessible sur la plateforme Philosophèmes. Le projet de recherche annexé à ces recueils a poursuivi la collecte de données en collège (dix discussions de collège sont accessibles sur le site philosophème), et a donné lieu à une thèse (Fiema, 2015). Une deuxième thèse (Henrion, 2016) a étendu les données sur le lycée professionnel à partir de l’élaboration d’un conte destiné à la lecture d’élèves de CAP, section Bâtiment (Conte Béni et Cocha, accessible sur la plateforme Philosophèmes).

Une discussion “C’est pas juste” est extraite d’une expérimentation qui a lieu tous les ans ou deux ans lors des “rencontre de l’UNESCO” de novembre qui se tiennent

traditionnellement à Paris. Cette année, la manifestation a exceptionnellement eu lieu sur l'île de Rhodes (Grèce), suite à la constitution de la Chaire UNESCO d'Edwige Chirouter. Le corpus Tozzi a déjà fait l'objet d'études scientifiques (cf Tozzi et Simon, 2017). Le script est disponible sur Philosophème et sur le site du Lidilem. Enfin le corpus Sasseville provient d'une expérience suscitée par les chercheurs grenoblois afin de continuer à étudier les variations dans la manière d'animer une discussion. Michel Sasseville, chercheur québécois, formé dans la lignée de Matthew Lipman s'est prêté, à l'instar de Michel Tozzi, à une animation filmée, enregistrée. Le script est disponible sur le site du laboratoire du Lidilem, Grenoble.

Les données écrites proviennent d'un projet de recherche financé par la grande région AURA, dans le cadre des Instituts Carnot d'Education (désormais ICé) expérimenté dans la région avant un essaimage plus important (voir le rapport de Fougères, 2016). Dans ce cadre le projet CPHILEC (Collège Philosophie Ecrit) a vu le jour en projetant d'étudier la mise en place du passage à l'écrit initialement dans des classes de collège, sur l'initiative d'un principal de collège Bernard Slusarczyk, porteur du projet éducatif sur le collège de Champeix, puis actuellement sur le collège A Camus, en REP+. Par la suite, le projet ORPHICO (Orientation, Philosophie, Conseils) porté par l'IEN Bruno Champigneul, intéressé au développement des ateliers philosophiques en lien avec le parcours citoyen de l'élève du CE2 à la 4ème a débouché sur l'extension des données aux classes du primaire. Les données (accessibles sur la plateforme philosophèmes) correspondent à ces collectes qui se sont distribuées en trois volets:

1. Collecte de pré-expérimentation (vérifier si les élèves savent ou non produire des textes avec une consigne incitant à écrire de manière philosophique; adaptation de trois consignes différentes -dialogue, image-mots clefs).
2. Collecte expérimentale en collège à partir de la consigne "image"/ "œuvre" d'art,
3. Extension de la collecte au primaire (consignes variées). Une thèse est en cours sur le thème Art et Philosophie chez des élèves de 8 à 14 ans (Thébault Cathy).

La thèse étudie l'impact d'un dispositif de discussion à partir d'œuvres d'Art. Il s'agit du dispositif Philo & Carto (voir Thébault, revue Diotime). Les données exploitables font partie de la dernière vague de collecte. Les 100 copies numérisées à partir de la copie graphique sont présentées sur la plateforme philosophèmes. Les copies n'ont pas pour l'heure été retranscrites sous format Word pour exploitation par d'autres chercheurs

facilitant l'utilisation de logiciel de fouille expert. Le but de la collecte est d'étudier la part du développement de la pensée créatrice, dite aussi pensée divergente. C'est la raison pour laquelle des œuvres d'art de type peintre de la divergence (Cournault) sont utilisées. Le protocole suivi dans les classes (Philo & Carto) mixe la méthode de Lipman (en trois phases, lecture, cueillette, discussion) en remplaçant la lecture support par le visionnage d'une œuvre d'art du patrimoine, et en ajoutant une phase complémentaire où les élèves sont amenés à bâtir des phrases métaphoriques reliant un élément de l'œuvre d'art au concept philosophiques extrait de leur discussion (Voir l'ouvrage Philosop'Arts réalisé par les collégiens de Champeix en 2016). Le protocole a contraint les classes à extraire dix éléments picturaux correspondant à dix concepts extraits de discussions.

### ***b) Extraction de données à partir des données générales***

Pour répondre à notre question d'étude, nous avons choisi de travailler à partir du corpus "**Anaïs, Sandrine et Valérie**".

Ancre : Ce corpus est composé de discussions à visée philosophique enregistrées au sein de plusieurs classes. Dans ces DVP, la prise de parole des élèves est orchestrée par l'enseignant.

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

Date : Les données ont été récoltées en 2010.

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

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

Le tableau ci-après répertorie les thèmes évoqués lors de chacune des discussions en fonction de la classe et du mois dans l'année scolaire.

	Novembre	Février	Juin
CP	Partage	Efforts	Malheur
CE1/CE2	Sécurité	Origine	Police
CM2	Ce n'est pas juste	Argent	Conflit

Format / Longueur : Le corpus est composé de neuf fichiers au format écrit, qui retranscrivent les données orales enregistrées au cours des différents ateliers philosophiques.

Nous avons fait le choix de nous concentrer sur **deux discussions menées dans la classe de CP (enseignante Anaïs, 23 élèves): “Pourquoi on fait des efforts?” et “Tomber malheureux?”**. Le premier atelier a eu lieu au mois de février, le second en juin, ce qui nous a permis de comparer des données collectées en milieu et en fin d’année scolaire.

### - Type de traitement

Pour répondre à notre **première hypothèse de travail**, nous nous sommes appuyées sur une étude quantitative en nous intéressant à la répartition de prises de parole des élèves et de l’enseignante. En comptant le nombre d’interventions et de prises de parole de chacune des parties, nous avons cherché à connaître la place de chacun dans les échanges afin de faire apparaître une éventuelle horizontalité des rapports enseignante/élèves. Pour ce qui est du nombre d’interventions, nous avons décidé de prendre en compte l’ensemble des prises de parole ainsi que les énoncés inaudibles, ou ceux pour lesquels l’élève locuteur n’a pas été identifié, puisqu’ils constituent tout de même une prise de parole.

Dans un deuxième temps, nous avons établi une classification des prises de parole de l’enseignante en fonction de la typologie des interventions magistrales du professeur des écoles explicitée dans l’article Le rôle de l’enseignant de Rispaïl (2007). Chaque intervention de l’enseignante a été analysée qualitativement et répertoriée parmi les huit types d’énoncés-fonctions :

- formule de lancement de l’atelier (rituel de l’atelier, annonce de la question...).
- annonce de clôture (temps restant, tours de parole, clôture).
- intervention de fond (rôle moteur dans la dynamisation, l’étayage et le maintien des élèves dans la tâche : répétition de la question, demande d’explication, récapitulation du propos des élèves...).
- reformulation sémantique d’un propos d’élève (explication, précision, sens...).
- remarque pour améliorer l’audibilité.
- reformulation syntaxique.
- reformulation lexicale.

- intervention de gestion de la classe.

A cela, nous avons ajouté une section “autres” permettant de classer les interventions inaudibles ou ne rentrant pas dans ces fonctions. Cela nous permet ainsi de vérifier ou non notre **seconde hypothèse** qui est de voir si un changement s’opère dans l’identité professionnelle de l’enseignante qui adopte une posture d’accompagnatrice et d’animatrice plutôt que d’initiatrice de savoir - rôle traditionnel et institutionnel de l’enseignant à l’école.

S’intéresser à notre **troisième hypothèse** nous a conduites à prendre en compte le niveau scolaire des élèves. Pour cela, nous avons utilisé les résultats des tests EPC II (Évaluations Psychologique et Clinique) disponibles sur la plateforme Philosophèmes. Ces derniers évaluent les compétences scolaires en français et en mathématiques des élèves en cycle 2. Les résultats permettent d’établir un classement des élèves, de celui qui a obtenu le meilleur score à celui qui a obtenu le moins bon. Il s’agit d’un niveau relatif à la classe; un même élève pourrait être classé différemment s’il appartenait à une autre classe.

Nous avons ensuite choisi de diviser la classe en trois catégories (nous avons pris le parti d’occulter les élèves qui n’étaient pas présents lors des deux discussions, soit cinq élèves en moins) : les six premiers sont des élèves dits “performants”, les six suivants dits élèves “moyens” et enfin les six derniers sont dits “les moins performants.”

Ci-après est présenté le tableau de classement des élèves de la classe de CP.

	Score	Rang	Prénoms d'élèves
Elèves dits « performants »	125	1 <sup>ère</sup>	Awen
	124	2 <sup>ème</sup>	Nolwen
	123	3 <sup>ème</sup>	Soizic
	120	4 <sup>ème</sup>	Titouan
	121	5 <sup>ème</sup>	Yannick
	119	6 <sup>ème</sup>	Aodren
Elèves dits « moyens »	118	7 <sup>ème</sup>	Gwen
	118	7 <sup>ème</sup>	Marie
	118	7 <sup>ème</sup>	Aïdan
	117	8 <sup>ème</sup>	Anaëlle
	114	9 <sup>ème</sup>	Swan
	113	10 <sup>ème</sup>	Gaëlle
	113	10 <sup>ème</sup>	Pierrick
	111	11 <sup>ème</sup>	Yohan
Elèves dits « les moins performants »	110	12 <sup>ème</sup>	Maël
	107	13 <sup>ème</sup>	Maëlle
	107	13 <sup>ème</sup>	Elsa
	107	13 <sup>ème</sup>	Sandrine
	106	14 <sup>ème</sup>	Loredana
	103	15 <sup>ème</sup>	Léna
	102	16 <sup>ème</sup>	Lou
	98	17 <sup>ème</sup>	Sarah
	95	18 <sup>ème</sup>	Nathanaël

A partir de ces données nous avons réalisé une étude quantitative en comparant le nombre de prises de parole des élèves dit “performants” et des élèves dits “moins performants” entre le 1er atelier en février et le 2ème atelier en juin. Le but ici est de voir si ces élèves conscientisent leur statut d’interlocuteur valable et s’autorisent davantage le



droit de parler au fil des discussions. Cette comparaison permet également de mettre en évidence une supposée corrélation entre le nombre de prises de parole et le niveau scolaire des élèves. Autrement dit, de savoir si les élèves, considérés comme “moins performants”, peuvent gagner en pouvoir de penser grâce, entre autres, à la DVP.

Cela nous a conduites à mener une dernière étude quantitative visant à valider ou invalider la **quatrième hypothèse** selon laquelle des élèves considérés comme “les moins performants” gagneraient en estime intellectuelle. Cette dernière peut se mesurer entre autres par la quantité d’idées nouvelles introduites au cours d’une DVP. Selon Michel Tozzi et Johanna Hawken (Abécédaire de la philosophie avec les enfants, 2017), cette donnée, qui représente une prise de risques pour l’élève, constitue un indicateur de succès cognitif et engendre un accroissement d’estime intellectuelle. Nous avons ici défini comme idée nouvelle toute idée encore jamais évoquée dans la discussion, à l’exception des exemples qui ne sont pas considérés comme tels.

#### **IV. Analyse des résultats et interprétation**

##### **Etude de la répartition de la parole entre les élèves et l’enseignante**

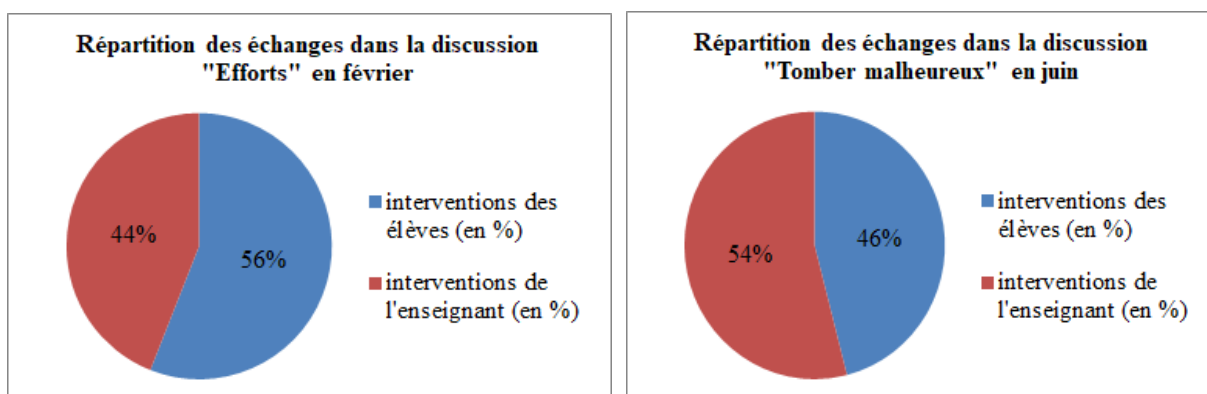
Hypothèse 1: Dans une discussion à visée philosophique, les élèves prennent autant, voir plus souvent la parole que leur enseignante.

Pour chacune des deux transcriptions traitées, nous avons étudié la répartition de la parole en nombre d’interventions puis en pourcentages entre les élèves et l’enseignante.

*Répartition de la parole entre les élèves et l'enseignante, entre les mois de février et de juin*

	Discussion : Efforts (février)	Discussion : Tomber malheureux (juin)
Nombre d'interventions des élèves	117	208
Nombre d'interventions de l'enseignante	92	241
Total	209	449
Pourcentage d'interventions des élèves	<b>56 %</b>	<b>46 %</b>
Pourcentage d'interventions de l'enseignante	<b>44 %</b>	<b>54 %</b>

D'après ces résultats, nous pouvons mettre en lumière la répartition de la parole au sein d'un même atelier mais aussi son évolution au cours de l'année.



Au cours de la discussion “Efforts” en février :

- les élèves parlent plus que l'enseignante (117 contre 92 soit un rapport de +1,27 fois).
- le pourcentage d'interventions des élèves représente donc environ 56 % des échanges, tandis que les interventions de l'enseignante représentent 44 % de ceux-ci.

Au cours de la discussion “Tomber malheureux” en juin:

- les élèves parlent moins que l'enseignante (208 contre 241 soit un rapport de -0,86 fois).

- le pourcentage d'interventions des élèves représente donc environ 46 % des échanges, tandis que les interventions de l'enseignante représentent 54 % de ceux-ci..

La parole est partagée entre les deux acteurs et les proportions restent sensiblement les mêmes, aux alentours de 50 %, il n'y a donc pas d'évolution marquante. De plus, en comparant les résultats des deux ateliers nous constatons qu'entre l'atelier de février et l'atelier de juin le nombre d'interventions des élèves mais aussi de l'enseignante augmentent. Pour les élèves, le nombre d'interventions passe de 117 à 208 interventions, tandis que pour l'enseignante, le nombre d'interventions passe de 92 à 241 interventions.

**Pour conclure sur notre première hypothèse, (les élèves prennent autant voir plus souvent la parole que leur enseignante dans une discussion philosophique) nous pouvons constater qu'elle se vérifie dans les deux discussions. Les résultats sont très proches, aux alentours de 50 %. Il aurait peut-être été nécessaire de compter le nombre de mots en plus du nombre d'interventions pour l'enseignante et pour les élèves puisque certaines interventions d'élèves sont très courtes par rapport à celle de leur enseignante. L'hypothèse 2 qui suit va nous permettre d'apporter des compléments d'informations afin d'éclairer ces résultats.**

### **Classification des prises de parole de l'enseignante**

Hypothèse 2: Un changement s'opère dans l'identité professionnelle de l'enseignant qui adopte une posture d'accompagnateur plutôt que d'initiateur de savoir.

Pour chacune des deux transcriptions traitées, nous avons étudié les prises de parole de l'enseignante et nous les avons classées selon la typologie des interventions magistrales du professeur des écoles explicitée par Rispaill dans son article Le rôle de l'enseignant (2007).

*Classification des interventions de l'enseignante, entre les mois de février et de juin*

	Discussion : Efforts	Discussion : Tomber malheureux
Formule de lancement :	2	1
Annonce de clôture :	2	1
Intervention de fond :	39	140
Reformulation sémantique :	3	8
Remarque pour améliorer l'audibilité:	2	2
Reformulation syntaxe :	2	0
Reformulation lexicale :	0	2
Intervention de gestion de la classe :	10	10
Distribution de paroles :	38	55
Autres:	1	22

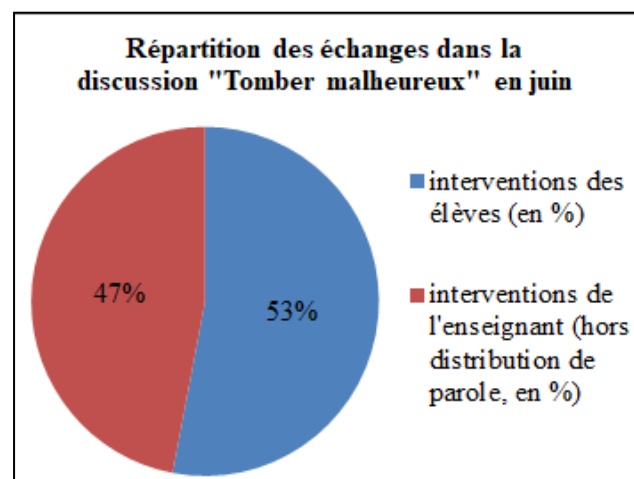
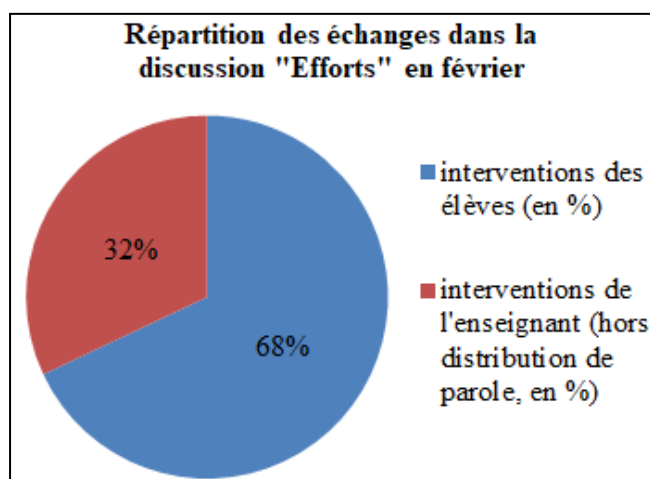
En étudiant les types de parole de l'enseignante, nous pouvons constater que les interventions de fond sont majoritaires. Elles sont de plusieurs sortes: il s'agit de répétition de la question initiale, de demande d'explications, de précisions et de récapitulations des propos des élèves.

L'enseignante n'apporte aucun savoir ni idée nouvelle, elle maintient uniquement les élèves dans l'activité et cherche à susciter leurs réactions.

On peut aussi relever un nombre important d'interventions pour distribuer la parole. Dans la pratique de la DVP selon Lévine, ce n'est pas l'enseignant qui donne la parole, il y a un bâton de parole qui circule et l'enfant qui le possède peut alors s'exprimer. Dans le dispositif de Michel Tozzi, c'est le président de séance (élève) qui assure la communication et distribue la parole selon les règles établies. Imaginons que l'enseignante ait ici suivi l'un de ces deux dispositifs, il est alors possible de faire abstraction des interventions visant la distribution de la parole et ainsi d'obtenir des données qui permettent de compléter les résultats de la première hypothèse.

*Répartition de la parole entre les élèves et l'enseignante (sans le paramètre "distribution de la parole"), entre les mois de février et de juin*

	Discussion : Efforts (février)	Discussion : Tomber malheureux (juin)
Nombre d'interventions des élèves.	117	208
Nombre d'interventions de l'enseignante (sans considérer la distribution de parole)	92-38 = 54	241-55 = 186
Total	171	394
Pourcentage d'interventions des élèves	<b>68 %</b>	<b>53 %</b>
Pourcentage d'interventions de l'enseignant (sans considérer la distribution de parole)	<b>32 %</b>	<b>47 %</b>



On s'aperçoit que dans les deux discussions, les élèves interviennent plus que leur professeure.

**On peut donc noter que lors des deux discussions, la répartition est en faveur des élèves, ils sont toujours à l'origine de la moitié (voire plus) des interventions. Ces résultats confirment l'hypothèse 1 ainsi que l'hypothèse 2. On observe bien un changement de posture de la part de l'adulte, elle est en retrait contrairement à sa posture traditionnelle à l'école et à son rôle d'initiatrice du savoir.**

### Etude de l'évolution des tours de parole en fonction du niveau scolaire

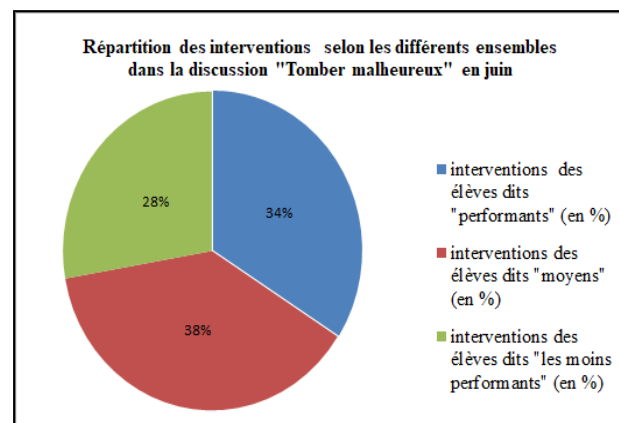
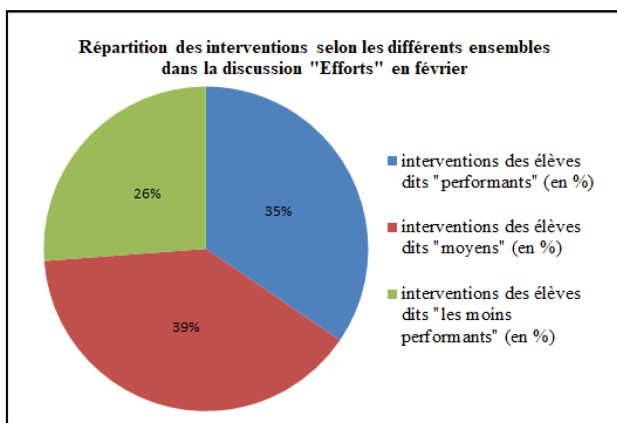
Hypothèse 3: Dans l'exercice régulier des discussions, les élèves conscientisent leur statut d'interlocuteur valable et s'autorisent davantage le droit de parler.

Pour chacune des deux transcriptions traitées, nous avons étudié le nombre d'interventions des élèves dits "performants", "moyens" et les élèves dits "les moins performants".

*Répartition de la parole entre les différents groupes d'élèves ("performants", "moyens" et "moins performants") entre les mois de février et juin*

	Efforts	Tomber malheureux	Ecart
Total d'interventions pour les élèves dits "performants"	29	49	+ 20
Total d'interventions pour les élèves dits "moyens"	33	55	+22
Total d'interventions pour les élèves dits "les moins performants"	22	40	+18
Total	84	144	
Pourcentage d'interventions des élèves dits "performants"	35 %	34 %	
Pourcentage d'interventions des élèves dits "moyens"	39 %	38 %	
Pourcentage d'interventions des élèves dits "les moins performants"	26 %	28 %	

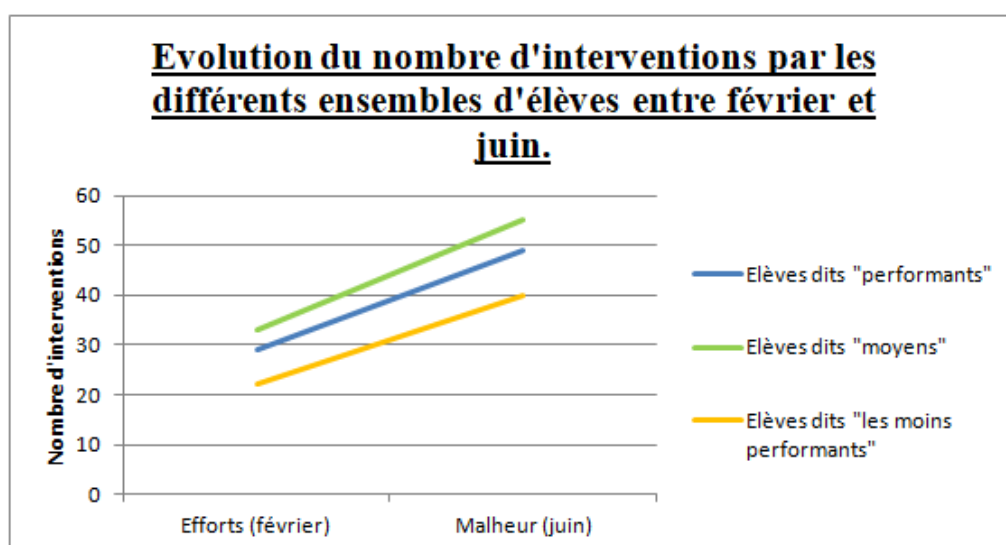
D'après ces résultats, nous pouvons mettre en lumière la répartition de la parole au sein d'un même atelier entre les différents ensembles d'élèves mais aussi l'évolution du nombre d'interventions au cours de l'année.



Si l'on prend en compte chacune des deux discussions séparément, nous pouvons remarquer que la répartition globale des interventions des différents ensembles reste très proche entre les deux ateliers, ce qui confère une certaine régularité des échanges. Les proportions restent similaires même si le nombre global d'échanges augmente.

Néanmoins si l'on prend en compte l'évolution des échanges de chacun des ensembles, à l'issue de la deuxième discussion, on constate que :

- les élèves dits "performants" interviennent 20 fois en plus que lors de la DVP de février.
- les élèves dits "moyens" prennent la parole 22 fois en plus.
- pour les élèves dits "moins performants", le nombre de tours de parole passe de 22 à 40 soit une hausse de 18 points.



Au regard des courbes tracées ci-dessus, on peut constater que les trois ensembles d'élèves ont augmenté leur nombre d'interventions entre le mois de février et le mois de juin. Quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, le nombre de tours de parole croît de manière sensiblement égale (+18, +20 et +22). Néanmoins, ce sont les élèves dits "moyens" qui enregistrent la plus forte hausse entre les deux DVP.

**Pour conclure sur notre dernière hypothèse, d'une DVP à l'autre, les élèves semblent conscientiser leur statut d'interlocuteur valable et osent davantage parler. Nous pouvons donc dire que l'entraînement à la prise de parole est bénéfique pour tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire. Si les élèves dits "les moins performants" s'investissent moins que leurs pairs plus performants, leurs interventions augmentent de façon similaire. Si les DVP, par leur contexte sécurisant et leur répétition au cours de l'année scolaire, permettent à tous les élèves de gagner en assurance concernant la prise de parole au sein du collectif, osent-ils conjointement apporter des idées nouvelles et faire avancer la réflexion?**

#### Introduction d'idées nouvelles

Hypothèse 4 : Le dispositif particulier de la DVP permettrait à tous les élèves et notamment ceux dits "les moins performants" de s'autoriser le droit de penser.

*Introduction d'idées nouvelles selon le groupe de niveau, entre les mois de février et de juin*

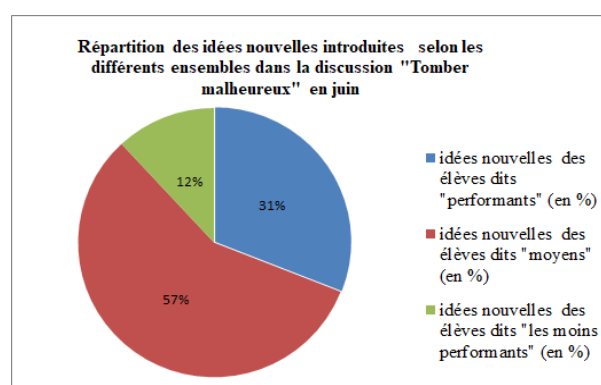
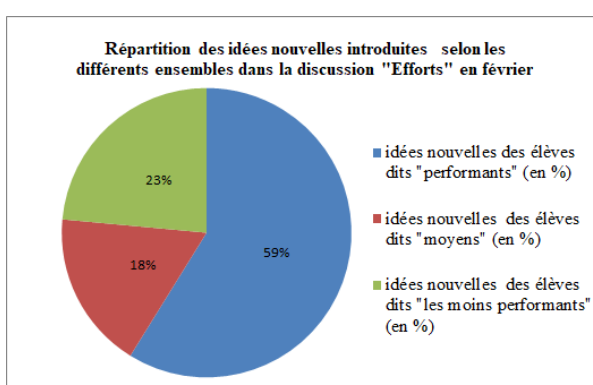
	Efforts	Tomber malheureux	Ecart
Total d'idées nouvelles introduites par les élèves dits "performants".	10	13	+3
Total d'idées nouvelles introduites par les élèves dits "moyens".	3	24	+21
Total d'idées nouvelles introduites par les élèves dits "les moins performants".	4	5	+1
Total	17	42	



Lors de la première DVP, ce sont les élèves dits “performants” qui introduisent le plus d’idées nouvelles, cependant ce constat n’est pas valable pour la seconde. En effet, en juin, ce sont les élèves dits “moyens” qui apportent des nouveautés à la discussion. On peut constater qu’entre les deux DVP, le nombre d’idées nouvelles reste sensiblement le même pour les élèves dits “performants” et “les moins performants”, indépendamment de la longueur/durée de la discussion. En revanche, les élèves dits “moyens” apportent huit fois plus d’éléments nouveaux à la discussion.

*Répartition des apports d’idées nouvelles entre les différents groupes de niveau (en pourcentages), entre les mois de février et juin*

	Efforts	Tomber malheureux
Pourcentage d’idées nouvelles introduites par les élèves dits “performants”	59 %	31 %
Pourcentage d’idées nouvelles introduites par les élèves dits “moyens”	18 %	57 %
Pourcentage d’idées nouvelles introduites par les élèves dits “les moins performants”	24 %	12 %



Les résultats précédents s’illustrent sur le diagramme. En effet le pourcentage d’apport d’idées nouvelles par les élèves dits “moyens” augmente fortement en passant de 18 à 57 % des apports, tandis que les autres proportionnellement diminuent.

**On peut ainsi affirmer que la pratique de la DVP a un effet positif évident sur l'estime intellectuelle des élèves dits "moyens". L'étude ici ne permet pas d'arriver à cette conclusion pour les deux autres catégories d'élèves. En travaillant sur des échantillons plus grands (étudier la question sur d'autres classes) nous aurions peut être pu observer la même chose pour ces deux catégories.**

### **Synthèse des résultats**

A la suite de la première analyse quantitative, nous avons constaté que lors de ces DVP, l'enseignante était en retrait, la majorité du temps de parole étant réservée aux élèves. Nous avons pu relever au cours de l'analyse qualitative qu'un changement de posture s'opérait, l'enseignante passant du statut de transmettrice de savoir à celui d'accompagnatrice et de médiatrice dans la réflexion collective. Une autre étude quantitative a mis en évidence le fait que les élèves intervenaient davantage entre le mois de février et le mois de juin ce qui confirme qu'ils prennent et conscientisent le pouvoir de parler au fil des DVP. Cette affirmation est vraie pour tous les élèves de cette classe, quel que soit leur niveau scolaire. Il aurait été intéressant de comptabiliser la variation du nombre de mots entre les deux discussions pour renforcer cette hypothèse. En effet, un élève peut intervenir de nombreuses fois pour ne dire que peu de choses et inversement un élève avec un faible nombre d'interventions peut révéler un grand nombre d'informations. Enfin, si nous avons réussi à montrer que les élèves dits "moyens" s'autorisent la prise de risque par l'apport d'idées nouvelles, ce constat n'est pas significatif sur cette étude pour les élèves les plus performants et ceux dits "les moins performants".

Analyser d'autres discussions pour cette même classe mais aussi pour des niveaux et publics différents aurait pu nous permettre d'arriver à des conclusions plus tranchées. En effet, les conclusions qui sont ici affirmées sont relatives à une classe spécifique, suivie sur l'année, et les résultats sont donc représentatifs d'un petit échantillon. Pour compléter notre étude et pouvoir généraliser nos résultats, il serait nécessaire et intéressant d'élargir notre étude à un plus grand échantillon représentatif de la population scolaire en s'appuyant sur la prise en compte de différents facteurs : cycle, niveau, âge, lieu, enseignant...

## **Conclusion**

**Pour rappel, nous nous étions demandé si la discussion à visée philosophique permettait d'obtenir une relation élèves/enseignant plus horizontale, et si cette supposée horizontalité aidait les élèves à gagner en estime intellectuelle.**

Cette étude, réalisée à partir d'un petit échantillon d'une classe de CP, nous a d'abord permis de confirmer que la DVP est un moment privilégié de libération de la parole au sein duquel l'enfant se sent sécurisé. Elle constitue un moment suspendu dans la classe où l'enseignant est un médiateur entre l'enfant et sa pensée. En effet, dans la DVP, l'enseignant qui adopte une posture de retrait, ne cherche pas à transmettre le savoir mais plutôt à aider les élèves à progresser ensemble dans la réflexion. Dans ce contexte spécifique, où prévalent le doute et le questionnement, l'enseignant n'est pas assuré de ses propres réponses et laisse les élèves cheminer dans leur raisonnement. Une relation plus horizontale entre l'enseignant et ses élèves se construit grâce à ce type de dispositif.

De plus, l'élève prend conscience que sa parole a de la valeur, ce qu'il dit est intéressant. Il structure sa pensée et l'élargit en échangeant ces idées avec celles de ses pairs. L'image qu'il a de lui-même est valorisée, l'enfant prend alors peu à peu confiance en lui. En outre, l'enseignement de la philosophie n'est pas touché par l'échec, l'élève ne se trompe pas lorsqu'il philosophe. Les ateliers offrent ainsi un temps privilégié de réflexion et de discussion lors duquel il n'y a pas de réponse unique, juste et universelle, donc pas d'évaluation. Dans cette activité fondée sur le cheminement de la pensée, l'enfant ose parler et penser, c'est donc un réel bénéfice pour l'estime intellectuelle de chacun.

Nous pouvons affirmer qu'à travers ce travail, nous avons pu approfondir nos connaissances sur une pratique ancienne mais qui pourtant se démocratise seulement récemment dans les classes. Pratique riche et qui pourrait bouleverser positivement le système académique laissant aux élèves le droit de prendre le pouvoir de penser et de s'exprimer avec discernement.

Malgré tout, ces recherches soulèvent en nous d'autres questionnements. Dans les classes où la pratique de la DVP est bien instaurée, cette horizontalité laisse-t-elle des traces, autrement dit, persiste-t-elle dans les autres disciplines ? Quels sont les effets à long terme, sur le parcours scolaire, puis professionnel des élèves, mais aussi sur leur développement personnel et affectif, de ce gain d'estime intellectuelle?

Enfin, grâce à ce travail, nous avons cheminé dans la construction de notre identité professionnelle : la posture de retrait, que nous avons pour le moment tant de mal à adopter dans nos classes, est réellement nécessaire et contribue en partie à instaurer un climat horizontal, et de confiance mutuelle avec nos élèves.

En conclusion, ce travail nous a permis de nous initier à la recherche et a suscité en nous réflexion et regard critique sur nos pratiques. Il a donc été bénéfique tant dans le cadre de notre parcours de formation que dans la construction de notre posture d'enseignantes débutantes.

## **Bibliographie**

### **Livres**

Auriac-Slusarczyk E. & Maufrais M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent*. Sceren crdp, Auvergne, Argos.

Beguery J. (2012). *Philosopher à l'école primaire de la GS au CM2*. SCEREN, Retz.

Tharrault P. (2016). *Pratiquer le débat-philo à l'école, cycles 2 et 3*. Retz.

### **Articles**

Auriac E. (2006). Mesurer l'impact des discussions philosophiques : les tests de raisonnements logiques et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adultes. *Psychologie & éducation*

Auriac E. (2007). Effet des discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées.

Bomel-Rainelli, Calistri et Martel. (2005). Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ateliers de philosophie en ZEP.

Calistri C. (2013). L'atelier philosophique comme conversation: quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école?

Cazenave Catherine. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève.

Galichet François. (2018). Les deux paradigmes du philosophe : argumenter et interpréter

Hawken Johanna. (2016). Les discussions philosophiques à l'école primaire: l'occasion d'expérimenter un nouveau savoir-pouvoir par les élèves.

Leleux C. (2008). Rapport Le développement moral

Rispail. (2007). Le rôle de l'enseignant.

Specogna.(2013). La construction collective

Solé et Soler. (2010). L'effet de l'étaillage sur le récit des enfants

### **Sitographie**

*Philosophemes* [en ligne]. Thibault FALVARD & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk [consulté le 25/04/18 ]. Disponible sur : <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/accueil>

*Diotime* [en ligne]. Direction de l'édition transmédia de Réseau Canopé [consulté le 25/04/18 ]. Une expérience d'atelier "Philo & Carto". Disponible sur: <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=10443>

Meirieu, P. Re : L'école casse-t-elle nos enfants ? [commentaire dans un article en ligne]. Récupéré de l'article de Caroline Brizard du 30 mai 2012 : <https://www.nouvelobs.com/education/20100902.OBS9318/exclusif-l-ecole-casse-t-elle-nos-enfants.html>

## **Résumé**

Dans ce mémoire, nous nous sommes interrogées sur la relation élèves/enseignant au cours d'une discussion à visée philosophique. Ainsi, nous avons cherché à savoir si la nature de l'activité induisait une relation plus horizontale entre les élèves et leur enseignant. Concernant ce dernier, nous nous sommes demandé si la DVP conduisait à un changement dans son identité professionnelle. L'objet de notre recherche nous a finalement amenées à étudier les effets d'une relation plus symétrique sur l'estime intellectuelle des élèves, notamment sur leur droit de parler et leur pouvoir de penser.

## **Mots clés**

Discussion à visée philosophique – horizontalité – identité et posture professionnelles – raisonnement – pouvoir de penser – pouvoir de parler – estime intellectuelle – interventions