HAL open science

Les interventions de l'enseignant au sein des discussions à visée philosophique

Morgane Reto, Rachel Stuirbrink

To cite this version:

Morgane Reto, Rachel Stuirbrink. Les interventions de l'enseignant au sein des discussions à visée philosophique. Education. 2018. dumas-03270061

HAL Id: dumas-03270061

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03270061v1

Submitted on 24 Jun 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

École supérieure du professorat et de l'éducation Clermont-Auvergne

UNIVERSITÉ Clermont Auvergne

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

Mention 1 – MASTER 2

Les interventions de l'enseignant au sein des discussions à visée philosophique

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

Morgane RETO

Rachel STUIRBRINK

Directeur de mémoire : Emmanuèle AURIAC - SLUSARCZYK

Année universitaire 2017-2018

Table des matières

I/ Introduction 3

II/ Cadre théorique 4

III/ Présentation de la question traitée 14

IV/ Contexte de recueil des données 14

4.1- Les données orales 14

4.2- Les données écrites 15

V/ Méthodologie 16

5.1- Méthodologie générale 16

5.2- Le choix des données 16

5.3- Le choix des critères d'observation 17

5.4- Les interrogations liées au classement de certaines données 18

VI/ Résultats 20

6.1- Evolution de la pratique des enseignants à l'intérieur de leur classe 20

6.2- Exclusion des interventions liées à la distribution de parole 22

6.3- Comparaison des interventions dans les discussions à visée philosophique des enseignantes dans une classe de CP et dans une classe de CM2 22

6.3.1 Tendances générales 23

6.3.2 Résultats spécifiques 25

VII/ Conclusion 29

Références bibliographiques 30

I/ Introduction

Dans ce mémoire d'initiation à la recherche, nous allons nous concentrer sur les discussions à visée philosophique. Vers 1970, Mathew Lipman professeur de philosophie au sein d'une université américaine fait le constat que ses étudiants présentent des lacunes au niveau du raisonnement et du jugement. Cela l'amène à s'interroger sur le parcours scolaire de ces élèves et le conduit à envisager un enseignement philosophique plus précoce. Fort des premiers résultats encourageants, il a par la suite proposé un dispositif pédagogique spécifique pour la conduite de discussions à visée philosophique dès l'école primaire. Dès lors, se posent à nous certaines questions : comment faire pour que l'engagement des enseignants produise des effets sur l'apprentissage des élèves ? Enseigne-t-on tous les domaines de la même manière ? Devons-nous adopter la même posture d'enseignement lorsque l'on met en place une discussion à visée philosophique ou lorsque l'on enseigne une autre discipline ?

En tant que professeurs des écoles, nous nous appuyons sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013 pour orienter l'exercice de notre métier. Parmi les premières compétences attendues, on trouve la mise en œuvre et l'animation de situations d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte de la diversité des élèves et l'organisation d'un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Les discussions à visée philosophique entrant dans ce cadre, il convient d'en analyser la pratique. Au cours de ces discussions se jouent différents types d'interactions langagières : entre les élèves, entre le professeur et un des élèves, entre le professeur et le groupe classe. Nous nous proposons de nous centrer sur la place des interventions effectuées par l'enseignant.

Pour tenter de répondre à cette préoccupation, nous allons dans un premier temps présenter différentes lectures qui ont constitué un cadre théorique à notre recherche. Par la suite, nous reviendrons sur les données mises à notre disposition qui établissent la base de nos analyses. Nous présenterons la méthodologie adoptée pour conduire notre recherche. Enfin, nous reviendrons sur les résultats obtenus permettant d'apporter un éclairage à notre questionnement.

II/ Cadre théorique

Au regard de ce questionnement, nous avons lu différents articles dans le but de constituer un cadre théorique à notre analyse. Les trois premiers articles présentés ci-dessous nous ont apporté un cadre général sur les apports des discussions à visée philosophique à l'école.

Dans l'article *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 - 2006), l'auteur Emmanuèle Auriac soulève la question de la relation entre la pratique de discussions à visée philosophique et le développement du jugement moral et des compétences en logique.

En évoquant la question du développement moral, elle fait référence à deux courants de pensée : Piaget et Kohlberg et parle de développement linéaire, progressif par stades. Elle mentionne également Vygotski pour qui l'articulation du langage et de la pensée nécessite la présence d'un tuteur plus avancé pour progresser. Cela soulève l'interrogation de la place de l'enseignant au sein d'un groupe de discussions à visée philosophique. En ce qui concerne la question du développement de la logique, l'auteur se base sur une étude de Lipman mesurant l'influence positive de sa pratique sur le développement des capacités de logique formelle (« California test of mental maturity »). Cette étude révèle une avance de vingt-sept mois sur les capacités logiques des élèves.

D'un point de vue méthodologique, l'étude menée est une « recherche- action » basée sur la comparaison d'un groupe témoin et d'un groupe expérimental. L'expérimentation est composée de trois protocoles.

En premier lieu, soixante-six élèves de grande section ont participé à des tests réalisés individuellement. Il s'agissait de trier à l'aide de cartes, quatre types de bêtises selon une échelle de gravité. Les résultats obtenus ne montrent pas de différence significative entre le groupe expérimental ayant participé régulièrement à des oraux réflexifs et le groupe témoin. L'évolution positive entre les deux tests est attribuée à un effet développemental (les enfants ont grandi).

Le second test a regroupé des élèves de CE1, CE2 en zone semi-rurale et de CM1 en zone urbaine classée ZEP. Il s'agissait de répondre à un test collectif composé de dix exercices (sous la forme d'un QCM). Les résultats montrent que le groupe expérimental récolte moins de points que le groupe témoin et ceci est attribué à une différence académique initiale (CM1 en ZEP). Il

est observé que le groupe expérimental pose davantage de questions sur le libellé des exercices ce qui démontre une capacité à remettre en question des faits.

Enfin, le troisième protocole s'appuie sur des adultes en formation continue. Il leur a été proposé des tests de raisonnement logique où il s'agissait de déterminer si l'énoncé était logique ou non. Les résultats obtenus sont non significatifs. L'auteur soulève dans cet article la question de la pertinence de ce test car l'échantillon testé n'est pas parvenu à se mettre d'accord sur une réponse à apporter.

En conclusion, Emmanuèle Auriac estime que 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 que ces discussions n'engendrent ni relativisme moral ni perte de repères. Cela a permis de répondre aux inquiétudes des détracteurs de ce genre de pratiques.

L'article *Développer le jugement moral et citoyen des élèves de l'école fondamentale par le recours répété à la discussion à visée philosophique ?* (2008) présente la recherche action menée par Claudine Leleux en collaboration avec dix-neuf instituteurs durant l'année 2007-2008. Elle avait pour objectif de mesurer la croissance éventuelle du jugement moral et citoyen par le recours répété à la discussion à visée philosophique du processus de Matthew Lipman. En d'autres termes, il s'agissait d'évaluer si le dispositif des discussions à visée philosophique permettait de développer, ou non, la réflexion et l'argumentation normative.

Pour évoquer la question du développement moral, l'auteur fait notamment référence à deux courants de pensée : Jean Piaget et Lawrence Kohlberg et évoque le développement linéaire, progressif par stades. C. Leleux fera le choix de mesurer le développement du jugement moral et citoyen en se fondant sur la théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg et ses six stades du développement.

En ce qui concerne la méthodologie, vingt-six classes, soit quatre cents élèves de 5 à 12 ans, ont été soumis à un pré-test fin septembre-début octobre 2007 et à un post-test fin mai-début juin 2008. Ces vingt-six classes ont été réparties en deux groupes de telle manière qu'il y ait au moins un groupe témoin pour chacun des groupes expérimentaux. Le groupe expérimental (241 élèves, 110 garçons et 131 filles) participait à la suite du pré-test à une discussion à visée philosophique une fois par mois et le groupe témoin (159 élèves, 80 garçons et 79 filles) n'y participait pas.

A chacun des tests, le dilemme suivant a été proposé aux élèves qui y ont apporté une réponse écrite : « Que doit faire la fourmi ? Donner ou non de la nourriture à la cigale qui en demande

? Et pourquoi ? ». Afin d'appliquer les mêmes critères d'interprétation, c'est C. Leleux qui a traité les huit cents réponses des élèves et qui les a classifiées selon les six stades de Kohlberg.

L'auteur apporte des résultats qu'elle considère comme « incontestable ». L'évolution du jugement moral et citoyen est plus forte dans toutes les classes qui ont participé aux discussions à visée philosophique par rapport à leur classe de témoin.

Dans l'article *Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées (2007),* Emmanuèle Auriac s'interroge sur le rôle des contraintes pragmatiques dans le processus de génération d'idées. Pour faciliter la compréhension de l'article, il convient de s'arrêter sur les définitions de ce qu'est une génération d'idées et une compétence pragmatique dans le contexte de l'article d'Emmanuèle Auriac. Une génération d'idées est le fait d'activer des idées en rapport avec un thème sous une contrainte linguistique et pragmatique. Une compétence pragmatique est quant à elle une compétence en matière de langage générée par les interactions sociales (activation d'idées par contagion). Il s'agissait d'étudier le lien thématique que les élèves pourraient élaborer entre les idées émises de leur point de vue et celles émises d'un point de vue adverse. L'auteur parlera dans cet article de dialogisation.

Au niveau de la méthodologie, 91 élèves ont participé à cette étude : 52 élèves de CE2 (8,2 ans en moyenne) et 39 élèves de CM1 (9,3 ans en moyenne). Ils ont été répartis en deux groupes : un groupe expérimental de 33 élèves (16 CE2 et 17 CM1) participant à une discussion à visée philosophique pendant huit mois à raison d'une fois par semaine pendant une heure et un groupe contrôle de 58 élèves (36 CE2 et 22 CM1) n'y participant pas. Le protocole de test consistait à effectuer une tâche d'écriture d'argumentation contrainte, de son point de vue et d'un point de vue adverse déterminé sur le thème de la coiffure. Le même exercice a été donné en début et en fin d'année scolaire. L'indicateur étudié est le pourcentage de dialogisation, c'est-à-dire la part des idées propres et adverses reliées sur le nombre total d'idées.

Les résultats de ces tests montrent une évolution du taux de dialogisation entre le début et la fin de l'étude (le groupe expérimental est passé de 31% à 53% et le groupe de contrôle de 25% à 17%). L'auteur parle d'une influence significative de l'intervention pédagogique (ateliers philosophiques) sur le taux de dialogisation dans le groupe expérimental. Mais on observe un résultat contradictoire, « l'effet développemental ». Les CE2 ont une compétence pragmatique naturelle plus élevée que les CM1 : le pourcentage de dialogisation est de 33 % en début d'année pour les CE2 contre 19 % pour les CM1. On pourrait en conclure que la pratique de discussions ralentirait le développement naturel des élèves. En étudiant plus finement les évolutions des

élèves, Emmanuèle Auriac observe deux catégories d'élèves : les pragmatiques naturels (qui ont des compétences dialogiques dès le début d'étude) et les pragmatiques contraints (qui ont des compétences dialogiques à la fin de l'étude seulement). En conclusion, l'article mentionne que les discussions à visée philosophique ont un rôle sur le processus de génération d'idées mais que l'indicateur étudié (le taux de dialogisation), s'il est robuste, recouvre des réalités opposées entre dialogisation naturelle et provoquée. Cet indicateur n'est donc ni essentiel, ni suffisant pour rendre compte des compétences argumentatives mises en œuvre.

Ces articles mettent en lumière les apports des discussions à visée philosophique du point de vue de l'élève mais n'évoquent que très peu la place de l'enseignant lors de ces moments. Bien que les deux articles suivants ne portent pas principalement sur la place des enseignants, ils nous offrent néanmoins un regard plus éclairant sur la posture de ces derniers.

Dans l'article *Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'ateliers de philosophie en ZEP* (2005), les auteurs, Béatrice Bomel-Rainelli, Carole Calistri et Christiane Martel, cherchent à établir un état des lieux concernant les pratiques de l'oral dans les classes pour étudier l'évolution des pratiques langagières et les liens entre l'oral et l'écrit. Cet article s'inscrit dans une étude relative à la construction du discours argumentatif chez les enfants de cycle 2 et en est la troisième et dernière partie. Les auteurs posent l'hypothèse que la langue et l'argumentation se co-construisent en situation de communication et que les compétences des plus grands parleurs pour reprendre le terme d'Agnès Florin, se transmettent aux plus petits parleurs.

Afin de vérifier cette hypothèse, elles ont étudié l'évolution d'une classe pendant deux ans, du CP au CE1 en se consacrant particulièrement au suivi de six élèves. Le corpus contient des transcriptions de quarante-et-un ateliers de philosophie dirigés en ZEP. Les sujets de réflexion de ces ateliers sont variés : la place de l'enfant dans le monde, par rapport aux adultes, au fait de grandir, au bien et au mal... Dans un premier temps, les auteurs ont cherché à mettre en exergue les progrès communicationnel et linguistique d'un groupe classe dans des ateliers hebdomadaires de dix minutes. Afin d'étudier ces progrès, elles ont fait une analyse quantitative de quatre critères : la participation des élèves, le nombre de leurs interventions, l'augmentation du nombre de mots et le nombre moyen de mots par intervention. Pour trois de ces critères, la dernière période a comporté les valeurs les plus hautes ce qui a montré trois progrès : dans la participation, en nombre de mots par atelier et en nombre de mots par intervention. Afin de

vérifier que les petits parleurs progressent en imitant les conduites argumentatives des grands parleurs, les auteurs ont dans un second temps constitué deux groupes témoins de six élèves. Un premier groupe comprenant les trois des plus petits parleurs de la première année et le second groupe trois des plus grands parleurs de CP. Pour cette analyse, les critères quantitatifs énoncés précédemment étaient les mêmes. A l'issue de cette étude, les auteurs ont constaté que la baisse des interventions est plus forte pour les petits parleurs que pour l'ensemble de la classe, et il s'agit d'une baisse plus forte que celle des grands parleurs. Tous les élèves ont progressé de manière notable en ce qui concerne le nombre moyen de mots par atelier. Toutefois, les grands parleurs ont progressé plus que les petits parleurs. L'écart entre ces deux catégories d'élèves s'est creusé. Pour le nombre de mots par intervention il y a eu une faible différence entre les deux groupes.

Lors de cette étude les auteurs ont constaté une nette progression de la taille des énoncés de chacun avec une nette progression du discours argumentatif au sens de Michel Tozzi c'est-à-dire au sens de conceptualisation. Enfin, une constatation est faite sur l'efficacité du dispositif de l'atelier de philosophie dans l'apprentissage de la langue. Pour que « les enfants apprennent à parler, il faut qu'ils puissent s'exercer à la parole et également ne pas s'exercer ». L'enseignant doit faire preuve de neutralité bienveillante. La régularité de l'exercice est aussi un élément important. Chaque enfant trouve dans ces ateliers à sa mesure de quoi asseoir et augmenter sa maîtrise de la langue.

Dans l'article *L'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école ?* (2013), l'auteur Carole Calistri, propose de considérer l'atelier de philosophie dans le cadre scolaire comme une conversation en s'intéressant spécifiquement aux manifestations de la politesse linguistique.

Pour cette analyse, l'auteur reprend le modèle des ethnométhodologues qui font le choix d'analyser des conversations. Le but est ici d'être au plus proche des réalités scolaires de l'atelier de philosophie à travers les conversations qui s'y déroulent. Elle s'appuie également sur les travaux de Goffman qui affirme qu'« 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 évoque aussi 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. (Page 3)

S'intéresser à la politesse et au travail de la face conduit à s'intéresser aux inférences et à la possibilité de supposer chez l'autre une rationalité comportementale. L'auteur se pose la question de savoir ce qui est possible dans ce domaine pour des enfants de l'âge du corpus retenu (c'est-à-dire de 7 à 8 ans). Ceci la conduit à évoquer la question de la politesse chez les enfants, du point de vue des manifestations produites par eux et également de celles qui peuvent être comprises par eux. Les recherches initiales de Susan Ervin-Tripp (1990) donnent des éléments à propos de l'âge du premier usage des formules de politesse (demande de permission telle que « s'il vous plait ») qui apparaitrait dès l'âge de deux ans et demi. Mais ils montrent aussi que les plus jeunes enfants ne réagiraient pas en cas de requêtes négligées. Ces travaux soulèvent aussi le fait que les enfants d'âge scolaire abandonneraient l'usage des formules de politesse et des adoucisseurs. L'auteur de l'article s'intéresse également à l'état des lieux dressé par Serge Brédart et Jean-Adolphe Rondal (1997) concernant des enfants de trois à six ans à qui on proposait d'évaluer l'échelle de politesse à travers une situation mise en scène avec des marionnettes : il apparait que ces enfants étaient tout à fait sensibles à des variables linguistiques assez fines (emploi du tu/vous, usage d'une construction conditionnelle / déclarative, présence / absence de la formule « s'il te plaît» et intonation sèche / douce). Elle présente enfin les travaux de Catherine Garitte (1998) et sa définition de la conversation version enfantine : elle nécessite un objet commun, une intersubjectivité entre les participants autour de cet objet commun et des règles de distribution de la parole (alternance des tours) des participants autour de cet objet commun. Ce modèle, qui peut être nommé proto-conversation, est en place à partir de deux ans. Pour finir avec le cadre théorique, l'auteur réaffirme le fait qu'entre 7 et 8 ans, les enfants sont capables d'inférences et d'interprétations.

Pour mener son analyse, l'auteur a considéré le dernier des vingt moments philosophiques de l'année scolaire. Elle a relevé toutes les manifestations des attaques à la face ou Face Threatening Acts, c'est-à-dire, « tout acte ayant un effet négatif sur la face et/ou le territoire de l'un et/ou de l'autre des partenaires de l'interaction » (Traverso, 2004:52), comme par exemple des critiques ou des conseils, leurs évitements et/ou réparations (Face Flattering Acts). Elle

décrit successivement des comportements discursifs de trois locuteurs en rapport avec la préservation des faces, celui de l'enseignante et celui de deux élèves (le premier est plutôt un petit parleur, quantitativement et du point de vue de l'âge - CE1- et le second - CE2 - a déjà occupé un rôle de gestion de la parole dans de précédents ateliers).

Selon l'analyse réalisée par Carole Calistri, il se déploie dans l'atelier de philosophie des comportements de la part de l'enseignante et de certains élèves, qui peuvent être utilement expliqués par le travail de figuration : politesse de la part de l'enseignante et sauvetage/ valorisation de la face pour les élèves. Si le cadre scolaire (la situation d'enseignement) autorise une relation asymétrique et conséquemment des actes de langage menaçants de la part de l'enseignante vis-à-vis de la face de ses élèves, dans l'atelier de philosophie, cette latitude est abandonnée au profit de l'établissement, d'un échange symétrique et respectueux, tel qu'il peut avoir lieu ordinairement et en dehors de l'école dans une relation sociale. L'attitude linguistiquement polie d'un enseignant est de nature à favoriser les tâtonnements nécessaires à la fois au progrès dans le maniement de la langue et à l'exercice du jeu de langage particulier de l'atelier de philosophie. Il est nécessaire de laisser à chaque enfant de la place dans l'interaction, la place qui convient à son engagement du moment dans les modes de penser proposés par l'atelier.

Les trois derniers articles nous éclairent sur la place et le rôle de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique. Cela a particulièrement retenu notre attention au regard de notre questionnement sur les interventions de l'enseignant durant ces discussions.

L'article *L'effet de l'étayage sur les récits des enfants* (2010) de Maria Rossa Solé et Olga Soler porte sur l'effet de l'étayage sur les récits des enfants. Elles considèrent que les interventions de l'adulte, au travers de l'étayage, contribuent au développement des capacités narratives de ces derniers. Leur étude a deux objectifs. Le premier est d'analyser la production orale d'une histoire imagée, réalisée par trois groupes d'enfants de 6-7, 8-9 et 9-10 ans à deux moments différents à savoir, lors d'un récit initial et lors d'un second récit après étayage. Le second objectif est de comparer les résultats obtenus par les trois groupes d'âge avant et après la séance d'étayage au regard des critères suivants : la longueur du récit (en comptabilisant le nombre de mots et de phrases), le nombre d'événements mentionnés par les enfants et enfin le nombre de relations explicatives concernant les événements de l'histoire.

Les auteurs mentionnent une série d'études portant sur l'influence de l'étayage sur les capacités narratives des enfants. Il est rapporté que la majorité de ces études constatent un effet positif. Pour exemple, ils se réfèrent à une étude de Laval réalisée en 2005 qui a constaté que la longueur d'un second récit augmente après étayage, de même que le nombre d'évènements mentionnés. Une étude de Veneziano et Hudelot publiée en 2006 a montré une augmentation non négligeable dans la production de références aux états internes des personnages après une session d'étayage par un adulte, chez les trois groupes d'âges étudiés (6-7, 8-9 et 10-11 ans).

D'un point de vue méthodologie, quarante-sept enfants répartis en trois groupes d'âge ont été interrogés : seize enfants de 6-7 ans, quinze enfants de 8-9 ans et seize enfants de 9-10 ans. Ils font partis de la classe moyenne et sont scolarisés dans une école aux environs de Barcelone. L'histoire « La pierre sur le chemin » (Furnari, 1980) utilisée comme support est constituée de cinq images sans aucun texte. Le élèves passent ce test individuellement.

Les résultats de ces tests montrent qu'au niveau de la longueur des récits produits, la variable âge a une incidence significative. Il en est de même pour la variable étayage. En ce qui concerne le nombre d'événements mentionnés par les enfants, les auteurs constatent des différences importantes en fonction de l'âge avec un impact significatif de l'étayage seulement chez les 9-10 ans. Enfin, les analyses ne montrent pas de différences significatives dans l'usage d'explications rétroactives et progressives pour les trois groupes d'âge avant et après l'étayage.

L'article *Enonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante* (2013) d'Antonietta Spegogna cherche à décrire la structure de l'échange conversationnel et à montrer comment, au cours des discussions à visée philosophique, les énonciations individuelles des élèves permettent une construction collective. C'est-à-dire 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'auteur s'appuie sur la logique interlocutoire (Trognon, 1999), l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990), la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 2000) quelques éléments de la notion de satisfaction interlocutoire (Spigolon & Specogna 2000), et ce dans le cadre médiationniste général tracé par Vygotski (1936).

D'un point de vue méthodologique, l'auteur a analysé un dispositif de discussion à visée philosophique sur le thème : « A quoi ça sert de partager ? » dans une classe de CP composée de vingt-trois élèves dont quatorze filles et neuf garçons. Ils ont observé le rôle du professeur

des écoles et ont comptabilisé les tours de parole. Ils ont utilisé une grille de recueils dans laquelle étaient précisés : les intervenants, la fréquence de leurs interventions et le sexe de ces intervenants. Cela a permis de voir l'appartenance des élèves par rapport au maître et celle des filles par rapport aux garçons mais n'apporte pas d'information concernant la construction structurale de la conversation. Ils ont également analysé les boucles conversationnelles (moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés lors d'une conversation collective. Elles s'ouvrent quand un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferment lorsque l'échange se déplace vers un autre locuteur.).

En conclusion, il ressort de l'étude qu'apprendre et construire passe par la verbalisation extériorisée des idées. Le travail d'appropriation passe par différents procédés : la répétition, la reformulation, la justification, l'extension, la réfutation. Le professeur des écoles tient donc un rôle de chef d'orchestre de l'organisation conversationnelle de la classe mais aussi celui de l'organisation cognitive puisque le thème principal, ses déviations ou prolongements sont tous amenés par lui. Il construit des cadres de travail relatifs à la construction des échanges. L'organisation conversationnelle et la construction cognitive sont dynamiques. Les élèves contribuent tous individuellement pour servir le collectif à l'évolution du thème, on peut donc dire que le thème initial évolue vers une construction collective et que la tentative de construction collective est réussie. Cependant, l'auteur jugerait pertinent de faire évoluer la place et le rôle de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique pour laisser la majorité de la scène aux élèves.

Dans l'article *Le rôle de l'enseignant dans l'atelier philosophique* (2007), Marielle Rispail étudie le rôle de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique. Elle pose les questions de l'impact de la parole de l'enseignant sur celle des élèves, de son influence syntaxique et enfin celle de l'efficacité de ses interventions en fonction de leur type.

Cette étude a porté sur vingt ateliers philosophiques de dix minutes menés durant une année scolaire en classe de CP. Les critères observés par l'auteur étaient : le nombre d'interventions de l'enseignant, le nombre de mots prononcés par l'enseignant et la longueur de ses interventions. Marielle Rispail a également répertorié huit types d'interventions : les formules de lancement, les annonces de clôture, les interventions de fond, les reformulations sémantiques, les remarques liées à l'audibilité d'une intervention, les reformulations syntaxiques ou lexicales et les interventions de gestion de classe.

L'étude a montré que la parole du professeur des écoles a un rôle positif et moteur sur le développement des compétences langagières. Il doit intervenir souvent mais peu pour maintenir les élèves dans la tâche et susciter leurs réactions. Elle a également révélé que le modèle linguistique des bons parleurs fonctionne comme matrice pour le discours des élèves suivants, notamment dans le développement de la pensée argumentative. Les habiletés syntaxiques se transmettent entre élèves. L'article souligne aussi que la forme et le choix de la question sont essentiels lorsque le professeur des écoles lance le sujet. En effet, il y a souvent une correspondance entre les questions et le choix d'utiliser des formules circonstancielles en réponses. En ce qui concerne l'efficacité des différents types d'interventions de l'enseignant, l'auteur analyse trois formes de guidage à doser et articuler pour ne pas mener uniquement à la correction formelle et ses effets nocifs. Le but étant de développer chez les élèves des aptitudes à communiquer, questionner, réceptionner les interrogations d'autrui, ainsi que de permettre à l'enfant de dire ce qu'il pense et penser ce qu'il dit. Il s'agit de la « reprise marquage » (la réception et reprise des propos de l'élève mot par mot), la « reprise maintien » (rappel de la question initiale) et l'étayage conceptuel, moments où l'enseignant fait franchir un palier de réflexion des élèves.

Nous avons abordé la lecture de ces articles constituant notre cadre théorique à travers le prisme des différentes postures des enseignants lors des discussions à visée philosophique. A la lecture de ces articles, notre attention a été attirée par les points suivants :

- Le professeur des écoles doit faire preuve de neutralité bienveillante dans ses interventions au cours des discussions. (Bomel-Rainelli, Calistri et Martel)
- L'attitude linguistiquement polie de l'enseignant favorise par un jeu de miroir le progrès dans le maniement de la langue chez les élèves. (Calistri)
- L'étayage d'un adulte lors des discussions influence positivement les capacités narratives des élèves en particulier chez les 9-10 ans. (Solé et Soler)
- Le professeur des écoles gère la distribution de la parole dans un souci de gestion de la classe mais il veille également à l'organisation cognitive en orientant la discussion. (Spegogna)
- Les interventions des enseignants lors des discussions à visée philosophique doivent être mesurées et régulières afin de maintenir les élèves engagées dans la tâche. (Rispail)

III/ Présentation de la question traitée

Notre questionnement initial était la place des interventions du professeur des écoles au sein des discussions à visée philosophique. A ce stade et à la vue de nos lectures, il nous paraît intéressant de ne retenir qu'un des aspects de la posture de l'enseignant à savoir la nature de ses interventions au sein de ce dispositif. Les différents articles énoncent des résultats sur les apports des discussions pouvant divergés en fonction de l'âge des élèves. Cela a suscité notre interrogation quant à l'influence des différents niveaux de classes sur les interventions de l'enseignant.

Ceci nous amène à nous poser la question suivante : la nature des interventions de l'enseignant est-elle identique dans tous les niveaux de classe à l'école élémentaire ?

IV/ Contexte de recueil des données

4.1- Les données orales

Les données sont issues de trois sources. Premièrement, 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 ont expérimenté la philosophie durant une année scolaire. Les trois enseignantes étaient formées (succinctement) à l'esprit de la pratique dans la lignée de Mathew 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 des données en collège 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). En second lieu, une discussion « c'est pas juste » est extraite d'une expérimentation qui a lieu tous les ans ou deux ans lors des « rencontres UNESCO » de novembre qui se tiennent traditionnellement. Cette année la manifestation s'est tenue, exceptionnellement, sur Rhodes, 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 le site Philosophèmes 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 Mathew Lipman, s'est prêté, à l'instar de Michel Tozzi, à une animation filmée, enregistrée. Le script est rendu disponible sur le site du laboratoire du Lidilem, Grenoble.

4.2- Les données écrites

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 COPHILEC (Collège Philosophie Ecrit) a vu le jour projetant d'étudier la mise en place du passage à l'écrit initialement dans les classes de collèges, 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 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 :

Collecte de pré-expérimentation (vérifier si les élèves savent – ou ne savent pas – produire des textes avec une consigne incitant à écrire de manière philosophique ; adaptation de trois consignes différentes : dialogue, image et mots clés)

Collecte expérimentale en collège à partir de la consigne « image » / « œuvre » d'art

Extension de la collecte au primaire avec des consignes variées

Une thèse est en cours sur le thème Art et Philosophie chez les élèves de 8 à 14 ans (Thébault Cathy). La thèse étudie l'impact d'un dispositif de discussion à partir d'œuvre d'Art. Il s'agit du dispositif nommé Philo & Carto (voir Thébault, revue Diotime n°65,p.4 2015). Les données exploitables font partie de la dernière vague de collecte. Les mille 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 une 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 et discussion) en remplaçant la lecture d'un 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 philosophique 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 des discussions.

V/ Méthodologie

5.1- Méthodologie générale

Afin de répondre à notre questionnement concernant les interventions du maître selon le niveau de classe, nous avons dans un premier temps sélectionné les données qui nous semblaient les plus pertinentes à analyser. Après avoir choisi les données, nous les avons lues et nous avons trié et classé toutes les prises de parole de l'enseignant. A partir de ce classement, nous avons pu compter le nombre de chaque type d'interventions et en tirer des pourcentages. Nous avons ensuite cherché à ressortir de ces chiffres et pourcentages une analyse qui apporte un éclairage à notre problématique en nous arrêtant sur les résultats qui nous paressaient surprenants dans chacun des niveaux puis en comparant les résultats obtenus pour la classe de CP avec ceux obtenus pour la classe de CM2.

5.2- Le choix des données

Afin de répondre à notre interrogation, nous nous sommes orientées vers les données orales issues du corpus « Philosophèmes ». Notre problématique portant sur les différences dans la nature des interventions de l'enseignant en fonction des niveaux de classe, nous avons cherché à avoir un écart le plus grand possible entre les niveaux étudiés. Aussi nous nous sommes orientées vers l'étude des données d'Anaïs, enseignante en CP et de Sandrine, enseignante en CM2 plutôt que vers celles de Valérie, enseignante en CE1-CE2. Ce choix a été conforté par le contexte puisque nous savions que Valérie avait été un peu déstabilisée par le double enjeu de cette expérience : elle était nouvellement affectée dans une classe située en ZEP et les ateliers à visée philosophique étaient également une nouveauté pour elle. Nous avons donc cherché à classer et à analyser les interventions des enseignantes au cours de trois discussions à visée

philosophique dans les deux niveaux de classe. Les discussions en classe de CP portaient sur les thèmes suivants : « Pourquoi on fait des efforts ? » (12/02/10) ; « A quoi ça sert de partager ? » (04/06/10) et « Comment on tombe malheureux ? » (11/06/10). Les discussions en classe de CM2 portaient sur les thèmes suivants : « Avons-nous besoin d'argent ? » (11/02/10) ; « La vie est-elle prêtée ou donnée ? » (03/06/10) et « Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ? » (07/06/10).

5.3- Le choix des critères d'observation

Pour établir nos critères d'observation, nous avons choisi de nous appuyer sur les différents types d'interventions évoqués par Marielle Rispail dans l'article *Le rôle de l'enseignant dans l'atelier philosophique* (2007). Dans cet article, l'auteur évoque en effet une typologie des différentes interventions du professeur des écoles au cours des discussions à visée philosophique étudiées. Elle classe les interventions de l'enseignants ainsi :

La formule de lancement de l'atelier qui regroupe les éléments du rituel de lancement et l'annonce de la question.

Les annonces de clôture c'est-à-dire l'annonce du temps qu'il reste pour finir la discussion et la conclusion

Les interventions de fond qui se divisent en plusieurs sous-catégories telles que la répétition de la question de l'atelier, les demandes d'explication, les récapitulations des propos des élèves ou des remarques concernant un concept délicat.

Les reformulations sémantiques d'un propos d'élève. L'enseignant corrige les propos de l'élève afin d'en donner le véritable sens.

Les remarques pour améliorer l'audibilité

Les reformulations syntaxiques, l'enseignant reformule le propos de l'élève dans le but de le rendre grammaticalement correcte.

Les reformulations liées au lexique.

Les interventions de gestion de la classe.

Nous avons choisi de mener la lecture des données et le classement des interventions des enseignantes à deux afin d'avoir la même lecture de certaines interventions pouvant être

ambiguës. En effet, afin d'arriver à une lecture et une interprétation des résultats la plus juste possible, nous devions être certaines d'avoir la même compréhension des critères d'observation choisis et le même classement des interventions de l'enseignant. De plus, confronter nos différentes interprétations nous a permis d'affiner les critères d'observations choisis initialement.

Au départ, nous voulions nous intéresser plus particulièrement à la formule de lancement. Nous nous attendions à ce que les questions soient différenciées entre des questions du type « à quoi ça sert » qui amèneraient plutôt des réponses liées à la causalité et des questions du type « qu'est-ce que c'est que » qui amèneraient des réponses en listing. A la lecture des données, nous nous sommes rapidement rendu compte que l'énoncé de la question dans nos données différait peu. Nous avons alors pensé à retenir un autre critère qui nous semblait à priori important : les reformulations sémantiques. Cependant, dès la première lecture des données, plusieurs autres critères ont retenu notre attention. Nous nous sommes alors rapidement demandé s'il ne serait pas plus judicieux de faire une analyse exhaustive plutôt que de se focaliser sur deux critères. En effet, partir d'une analyse exhaustive nous permettrait de nous recentrer sur des critères plus précis par la suite au besoin.

En travaillant à l'étude des données, nous nous sommes rendu compte que nous ne parvenions pas à classer certains propos des enseignantes, en particulier d'Anaïs. Nous avons donc choisi d'ajouter un critère d'observation supplémentaire : les interventions concernant les relances de débat. En effet, par moment, sans pour autant réitérer la question initiale, l'enseignante interpelle le groupe classe sur la thématique en demandant leur avis aux élèves par rapport au propos d'un de leur camarade (par exemple : dans la discussion de la classe de CP du 11 juin, TP 50 « Est-ce que vous êtes d'accord avec ça quand on est malheureux on pleure ? »). Nous avons classé ce critère parmi les sous-catégories des « interventions de fond ».

5.4- Les interrogations liées au classement de certaines données

Certaines interventions des professeurs des écoles nous ont posé des difficultés de classement. Nous avons dû alors effectuer des choix qu'il convient d'expliciter.

Dans les données d'Anaïs, on a pu constater que la discussion est divisée en trois temps forts : le rituel dans lequel elle rappelle le support-point de départ, la discussion en elle-même et un moment où chacun va devoir parler à son tour pour répondre à une question plus précise

par exemple « qu'est-ce qui te rend le plus malheureux et le plus heureux ? » (TP 423, discussion du 11 Juin). Au début, l'enseignante interroge beaucoup le groupe pour lancer le débat ou rebondit sur les propos. Ces interventions ne sont pas des reprises exactes de la question de lancement mais en sont des reformulations. Par exemple, dans la discussion du 11 juin la question initiale était « Comment on devient malheureux ? » (TP 32). A plusieurs reprises, l'enseignante reformule cette question de la façon suivante : « qu'est-ce qui te rend malheureuse ? » (TP 72). Cela a soulevé une question de classification : Devions nous classer ces reformulations en tant que demande d'explication des propos de l'élève, puisque l'enseignante s'adresse à un élève en particulier à la suite d'une intervention de celui-ci, ou en tant que répétition de la question initiale ? Etant donné que ces reformulations ont lieu dans la première partie des discussions, juste après la phase de rituel, nous les avons interprétées comme une façon de bien lancer la discussion et nous avons donc pris le parti de considérer les interventions de ce type comme une répétition de la question initiale.

Nous nous sommes également beaucoup interrogées sur les prises de parole parfois saccadée de l'enseignante de CM2, par exemple : « utilisée # peut pas # la donner # aux autres # elle est finie » (TP 37, discussion du 3 juin). Lors de ces interventions, l'enseignante semble écrire tout en répétant pour elle-même et pour la classe les idées clés. C'est pourquoi nous avons choisi de les classer dans les « courtes récapitulations des propos ». Nous avons pu constater que Sandrine alterne presque systématiquement les moments de récapitulation des propos avec les moments de prise de parole des élèves. Contrairement à Sandrine, nous avons pu observer qu'Anaïs ne produit pas de reformulation systématique, elle prend des notes pour elle-même mais pas pour le groupe entier. Cependant, elle s'attache régulièrement à faire des reformulations sémantiques dans le sens d'une récapitulation de tout ce qui a été dit en explicitant (par exemple : discussion du 11 juin TP 388 : « je répète ce qu'on a dit pour ne pas qu'on redise les mêmes choses… »). Aussi, comme les élèves sont jeunes et donc parlent peu, elle inclut de la reformulation de propos dans ses demandes de validation. Nous avons pris le parti de ne compter ce type d'interventions qu'en tant que « demande de validation ».

Nous nous sommes rendu compte que certaines interventions étaient difficilement classables notamment lorsqu'il s'agissait d'onomatopées telles que « hum hum hum » ou « mmh » (discussion des CM2 du 7 juin, TP 187 et TP 193). A défaut de connaître l'intention réelle de l'enseignante (encourager la parole de l'élève, signe d'impatience, d'approbation ou de désapprobation…) et ces interventions étant trop sujettes à une interprétation hasardeuse, nous avons fait le choix de les exclure de notre analyse. De même, nous avons choisi d'écarter de

l'analyse les interventions où l'enseignante se parle à elle-même et ne s'adresse pas aux élèves, par exemple dans la discussion des CM2 du 3 juin TP 124 : « oui mais alors j'ai oublié le avec ». Nous avons pu constater qu'à quelques reprises, Anaïs se reprend car elle pense influencer les élèves en donnant son avis. Par exemple lors de la discussion du 4 juin sur le thème « A quoi ça sert de partager ? », TP 242 : « et ça te permettrait de découv/ tu les connaissais ces jeux là ou pas ? ». Etant donné que les interventions de ce type sont très peu nombreuses et que nous pouvons les interpréter comme du fait de l'expérience professionnelle courte de l'enseignante, nous avons choisi de ne pas ajouter de critère de tri spécifique pour les classer et de les exclure de l'analyse des résultats. Il en est de même pour plusieurs interventions de Sandrine au sein de la discussion du 11 février (par exemple TP 103 : « oui mais tu l'as pas dit »). Ces propos « non-neutres » n'apparaissant que dans cette discussion mais plus du tout dans les deux suivantes, nous ne les avons pas fait apparaître dans notre classement.

Enfin, nous avons choisi de diviser le critère « gestion de classe » en deux sous-catégories : d'un côté la gestion de classe telle que définie par Marielle Rispail, c'est-à-dire toutes les interventions concernant le comportement des élèves et la gestion de l'espace classe, d'un autre côté les interventions liées à la distribution de parole. Lors de l'étude de nos résultats, nous avons dans un premier temps regardé tous les critères retenus mais, comme nous l'expliquerons dans la partie suivante, nous avons dans un second temps décidé d'écarter ce critère de distribution de la parole de notre analyse finale.

VI/ Résultats

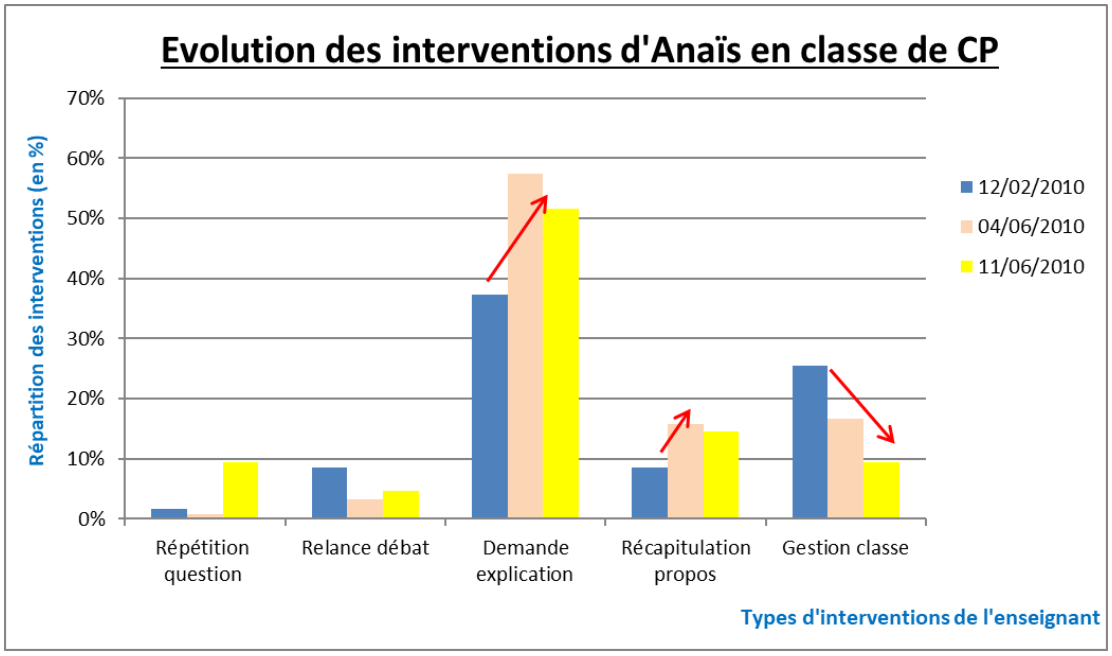
La lecture des données recueillies, nous amène à dégager une tendance générale dans la posture de chaque enseignante et de constater différents résultats spécifiques que nous allons détailler dans cette partie.

6.1- Evolution de la pratique des enseignants à l'intérieur de leur classe

Nous constatons une évolution de la pratique d'Anaïs, enseignante en CP, entre le débat de février 2010 et ceux de juin 2010. Comme l'atteste le graphique ci-dessous, nous remarquons que lors de la discussion à visée philosophique de février, Anaïs était très centrée sur la gestion de la classe. Cela représentait 25% de ses interventions en février contre seulement 9% lors de la discussion à visée philosophique du 11 juin 2010. A l'inverse, lors des deux discussions à

visée philosophique de juin, les prises de parole d'Anaïs étaient davantage centrées sur les propos des élèves. Cela est visible notamment à travers une augmentation significative des demandes d'explication (passage de 37% en février à plus de 50% en juin) et des courtes récapitulations des propos (passage de 8% en février à plus de 15% en juin).

Graphique : *Evolution des pratiques de l'enseignante de CP au cours des trois discussions à visée philosophique*



Deux hypothèses possibles peuvent expliquer cette évolution dans la pratique de l'enseignante. Un premier facteur pourrait être l'évolution du comportement des élèves après plusieurs discussions à visée philosophique. Une seconde explication est à rechercher probablement dans le développement professionnel de la pratique de l'enseignante. Rappelons à ce titre, qu'Anaïs est une jeune enseignante avec deux années d'ancienneté. Nous n'avons pas noté d'évolution comparable dans la pratique de Sandrine, enseignante en CM2.

Cette observation ne répond pas directement à notre question qui consiste à tenter de comprendre si les interventions des enseignants diffèrent selon les niveaux de classe. Pour éviter ce biais d'évolution dans la pratique de l'enseignante, il aurait été préférable de choisir un dispositif de comparaison où les enseignants auraient eu le même parcours professionnel.

6.2- Exclusion des interventions liées à la distribution de parole

Parmi les critères de classification retenus, nous souhaitons en premier lieu revenir sur celui de la distribution de parole. C'est le moment où l'enseignante désigne nommément un élève pour lui donner la parole. Le tableau ci-dessous est un focus sur le nombre d'interventions des deux enseignantes pour distribuer la parole par rapport au nombre total d'interventions.

Tableau : *Focus sur le critère de distribution de parole*

Niveau de classe	Date	Question posée	Nombre total d'interventions de l'enseignante	Distribution de parole	Distribution de parole / Nombre total d'interventions (en %)
Classe de CP Enseignante : Anaïs	12/02/2010	"Pourquoi on fait des efforts ?"	**207**	**39**	**19%**
	03/06/2010	"A quoi ça sert de partager ?"	**99**	**32**	**32%**
	11/06/2010	"Comment on tombe malheureux ?"	**125**	**44**	**35%**
Classe de CM2 Enseignante : Sandrine	11/02/2010	"Avons-nous besoin d'argent ?"	**108**	**49**	**45%**
	03/06/2010	"La vie nous est-elle prêtée ou donnée ?"	**162**	**42**	**26%**
	07/06/2010	"Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?"	**282**	**69**	**24%**

Nous avons fait le choix d'exclure pour la suite de nos présentations de résultats ce critère car selon nous, il ne nous informe pas d'une intention particulière en termes de posture du professeur des écoles.

6.3- Comparaison des interventions dans les discussions à visée philosophique des enseignantes dans une classe de CP et dans une classe de CM2

Le tableau ci-dessous présente le résultat de notre classification des interventions orales des enseignantes pendant les différentes discussions à visée philosophique et cela en termes de nombres d'interventions et également en termes du poids que représente chaque type d'intervention par rapport à la prise de parole totale de l'enseignante.

Tableau : *Synthèse des propos des enseignantes de CP et de CM2 classifiés par types d'interventions*

		CP - 12/02/10 Pourquoi on fait des efforts ?		CP - 03-04/06/10 A quoi ça sert de partager ?		CP - 11/06/10 Comment on tombe malheureux ?		CM2 - 11/02/10 Avons-nous besoin d'argent ?		CM2 - 03/06/10 La vie est-elle prêtée ou donnée ?		CM2 - 07/06/10 Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	
		Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales
Formule de lancement	Eléments rituels	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Compréhension support	0	0%	0	0%	11	5%	0	0%	0	0%	0	0%
	Question en elle-même	5	8%	2	2%	6	3%	0	0%	0	0%	1	1%
Annonce de cloture	Annonce de cloture	4	7%	3	3%	1	0%	1	1%	2	3%	1	1%
Intervention de fond	Répétition de la question	1	2%	1	1%	20	9%	3	2%	0	0%	0	0%
	Relance du débat	5	8%	4	3%	10	4%	7	4%	0	0%	0	0%
	Demande d'explication à un élève	22	37%	69	58%	110	48%	34	20%	16	24%	15	19%
	Récapitulation des propos	5	8%	19	16%	31	14%	98	58%	30	45%	50	62%
	Remarque par rapport à un concept délicat	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	5%
Reformulation sémantique	Reformulation sémantique	0	0%	0	0%	8	4%	3	2%	4	6%	0	0%
Remarques sur l'audibilité	Remarque sur l'audibilité	0	0%	1	1%	5	2%	2	1%	2	3%	2	2%
Reformulation de la syntaxe	Reformulation de la syntaxe	1	2%	1	1%	1	0%	6	4%	5	7%	1	1%
Reformulation du lexique	Reformulation du lexique	1	2%	0	0%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Interventions liées à la gestion de classe	Gestion classe	15	25%	20	17%	20	9%	14	8%	8	12%	7	9%
	Nombre total d'interventions de l'enseigante	59		120		227		168		67		81	

6.3.1 Tendances générales

A la lecture des résultats de ce tableau, nous allons dégager à ce stade deux tendances générales dans les types d'interventions des professeurs des écoles de CP et de CM2, qui traduisent des préoccupations différentes en termes de postures d'enseignants.

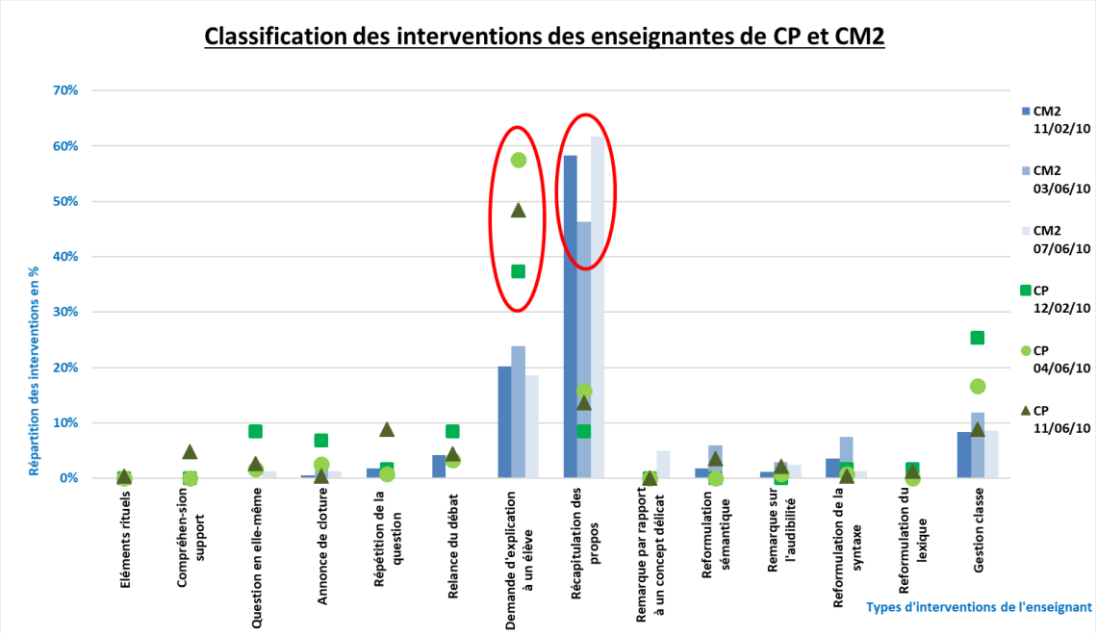
Anaïs en classe de CP intervient en grande partie pour demander des explications aux élèves, leur poser des questions sur ce qu'ils viennent de dire. Cela représente 37% de ses interventions totales au cours de la discussion à visée philosophique du 12 février, 58% de celle du 03 juin et 48% de celle du 11 juin. A titre d'exemple dans la discussion du mois de février, ont été classifiées dans cette catégorie les interventions suivantes : « TP 107 pourquoi t(u) es d'accord

avec Pierrick » / « TP 121 donc t(u) as fais des efforts pour écrire plus petit » / «TP 152 et ça t'a demandé de faire des efforts » .

Sandrine quant à elle en classe de CM2 intervient principalement pour récapituler les propos des élèves. Elle va annoncer à haute voix pour la classe et pour elle-même ce qui a été dit, en effectuant en même temps une prise de notes. Cela représente 58% de ses interventions totales au cours de la discussion à visée philosophique du 11 février, 45% de celle du 03 juin et 62% de celle du 7 juin. A titre d'exemple, dans la discussion du 7 juin ont été classifiées dans ce critère les interventions suivantes « TP 67 je vais acheter # je le connais pas # je vais acheter des bonbons # les bonbons # il me traite # je me défends ».

Le graphique ci-dessous reprend visuellement ces deux grandes tendances.

Graphique : *Focus sur l'intention principale de chaque enseignante de CP et de CM2 à travers les différents types de prises de parole*



Ces résultats nous permettent de dire que les intentions diffèrent dans les prises de parole des deux enseignantes. En classe de CP, Anaïs se place au cœur des propos des élèves. Elle veut être sûre de bien comprendre ce qu'ils ont voulu dire. Sandrine de son côté, en classe de CM2 est plus effacée dans la discussion et se focalise sur la prise de notes couplée à une récapitulation orale des propos des élèves.

6.3.2 Résultats spécifiques

Après avoir dégagé deux grandes tendances dans la nature des interventions des enseignantes de niveaux de classe différents, nous allons maintenant revenir sur des résultats précis qui ont attiré notre attention. Ces derniers sont en jaune dans le tableau de synthèse des résultats.

Spécificités relevées dans la discussion du 11 février en classe de CM2

Il nous paraît intéressant de nous arrêter tout d'abord sur la discussion à visée philosophique du 11 février en classe de CM2 et cela parce que certaines interventions nous ont paru surprenantes tant par leur nature que par leur poids total dans la répartition des interventions de Sandrine. D'une part, comme mentionné dans la partie méthodologie, nous avons fait le choix de ne pas classer les interventions suivantes TP 63, TP 103, TP 317 à 321, TP 391, TP 412 à 414. En effet, elles ne se retrouvent ni dans nos critères de classification retenus, ni dans les autres discussions à visée philosophique. A travers ces interventions, Sandrine adopte selon

nous une position non neutre, elle donne son point de vue à la classe. Cette prise de position ne s'est pas retrouvée dans les deux autres discussions à visée philosophique du mois de juin. D'autre part, on comptabilise 4% des interventions de Sandrine utilisées pour relancer le débat et 2% pour répéter la question au cours de la discussion. Ces types d'interventions n'existent pas dans les deux discussions de juin. On perçoit enfin un sentiment d'agacement de sa part dans ses paroles avec la nécessité de reprendre les élèves sur leur comportement lors de la discussion.

Répétition de la question posée lors de la phase de lancement

Tableau : *Focus sur le critère de la question de lancement*

		CP - 12/02/10 Pourquoi on fait des efforts ?		CP - 03-04/06/10 A quoi ça sert de partager ?		CP - 11/06/10 Comment on tombe malheureux ?		CM2 - 11/02/10 Avons-nous besoin d'argent ?		CM2 - 03/06/10 La vie est-elle prêtée ou donnée ?		CM2 - 07/06/10 Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	
		Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales
Formule de lancement	Question en elle-même	5	8%	2	2%	6	3%	0	0%	0	0%	1	1%

Dans la discussion du 12 février en classe de CP, on relève un pourcentage significatif d'interventions d'Anaïs consacrées à la répétition de la question. En effet, elle a répété à cinq reprises la question de la discussion au moment où elle lance la discussion. Cela est également vrai dans les deux autres discussions à visée philosophique en CP mais dans une moindre proportion. A contrario, Sandrine en classe de CM2 ne l'a fait qu'à une seule reprise lors de la discussion du 7 juin.

Rappel de la question initiale pendant le cœur de la discussion (y compris tour de table)

Tableau : *Focus sur le critère de rappel de la question initiale durant la discussion*

		CP - 12/02/10 Pourquoi on fait des efforts ?		CP - 03-04/06/10 A quoi ça sert de partager ?		CP - 11/06/10 Comment on tombe malheureux ?		CM2 - 11/02/10 Avons-nous besoin d'argent ?		CM2 - 03/06/10 La vie est-elle prêtée ou donnée ?		CM2 - 07/06/10 Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	
		Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales
Intervention de fond	Répétition de la question	1	2%	1	1%	20	9%	3	2%	0	0%	0	0%

Dans la discussion à visée philosophique du 11 juin en classe de CP, Anaïs a rappelé à vingt reprises la question initiale dont quatorze fois lors du tour de table qu'elle a organisé en seconde partie de la discussion. Ce fort pourcentage ainsi que l'organisation d'un tour de table n'ont pu être observés qu'au cours de cette discussion à visée philosophique du 11 juin en CP.

Interventions pour relancer le débat

Tableau : *Focus sur le critère de la relance de débat*

		CP - 12/02/10 Pourquoi on fait des efforts ?		CP - 03-04/06/10 A quoi ça sert de partager ?		CP - 11/06/10 Comment on tombe malheureux ?		CM2 - 11/02/10 Avons-nous besoin d'argent ?		CM2 - 03/06/10 La vie est-elle prêtée ou donnée ?		CM2 - 07/06/10 Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	
		Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales
Intervention de fond	Relance du débat	5	8%	4	3%	10	4%	7	4%	0	0%	0	0%

Comme nous l'atteste ce tableau, on note également un pourcentage significatif d'interventions d'Anaïs consacrées à la relance du débat lors des discussions ou pour demander l'aval du groupe. Pour ce faire, l'enseignante va utiliser les expressions suivantes afin de remobiliser les élèves et de faire progresser le débat. A titre d'exemple dans la discussion du 12 février 2010 (TP 138 « est-c(e) que vous êtes # d'accord avec c(e) que dit Soizic qu'est-c(e) que vous en pensez de c(e) qu'elle dit »

En classe de CM2, comme évoqué précédemment cela n'a été visible que dans la discussion de février.

Annonce de la clôture

Tableau : *Focus sur le critère d'annonce de la clotûre*

	CP - 12/02/10 Pourquoi on fait des efforts ?		CP - 03-04/06/10 A quoi ça sert de partager ?		CP - 11/06/10 Comment on tombe malheureux ?		CM2 - 11/02/10 Avons-nous besoin d'argent ?		CM2 - 03/06/10 La vie est-elle prêtée ou donnée ?		CM2 - 07/06/10 Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	
	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales
Annonce de cloture	4	7%	3	3%	1	0%	1	1%	2	3%	1	1%

Enfin, lors de la discussion du 12 février en classe de CP on peut observer qu'Anaïs a consacré un pourcentage significatif de ses interventions pour annoncer qu'ils allaient devoir clôturer la discussion. Pour la terminer, l'enseignante a demandé aux élèves d'essayer de résumer ce qui a été dit en une ou deux phrases. Elle a réitéré à deux reprises sa demande mais celle-ci est restée sans succès. Cette exigence dans la phase de clôture de la discussion n'a pas été repérée dans ses deux autres discussions à visée philosophique, ni dans celles de Sandrine en CM2.

Reformulations syntaxiques et lexicales

Tableau : *Focus sur les critères de reformulations syntaxique et lexicale*

		CP - 12/02/10 Pourquoi on fait des efforts ?		CP - 03-04/06/10 A quoi ça sert de partager ?		CP - 11/06/10 Comment on tombe malheureux ?		CM2 - 11/02/10 Avons-nous besoin d'argent ?		CM2 - 03/06/10 La vie est-elle prêtée ou donnée ?		CM2 - 07/06/10 Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	
		Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales	Nombre d'interven-tions	% interventions classifiées / interventions totales
Reformulation de la syntaxe	Reformulation de la syntaxe	1	2%	1	1%	1	0%	6	4%	5	7%	1	1%
Reformulation du lexique	Reformulation du lexique	1	2%	0	0%	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%

Certains résultats obtenus sont contraires à nos représentations initiales. A titre d'exemple, nous nous attendions à trouver un pourcentage significatif d'interventions consacrées à la reformulation syntaxique ou lexicale en CP et cela compte-tenu de l'âge des élèves. Or Anaïs l'enseignante de CP ne se focalise pas du tout sur ce point et privilégie le fait que les élèves essaient d'exprimer une idée et que celle-ci soit bien comprise. A contrario, ce type d'interventions est davantage présent en classe de CM2. On peut penser que l'enseignante place

une plus grande exigence dans la façon dont les élèves de ce niveau doivent s'exprimer. Cela rejoint par ailleurs, les observations faites par Solé et Soler dans l'article *L'effet de l'étayage sur les récits des enfants* (2010). En effet, les auteurs avaient noté l'impact significatif de l'étayage de l'adulte pour les élèves de 9-10 ans sur la progression des compétences narratives.

Ces résultats spécifiques qui ont attiré notre attention corroborent avec les deux grandes tendances générales dégagées en premier lieu. Les répétitions de la question posée, les relances de débat, les annonces de la clôture de la discussion placent Anaïs dans une posture d'accompagnement, de soutien des élèves dans la participation à la discussion à visée philosophique. A contrario, et cela à l'exception des points relevés dans la discussion à visée philosophique du 11 février, ces types d'interventions sont beaucoup moins présentes voire inexistantes en classe de CM2. L'enseignante se place plus en retrait de la discussion assurant essentiellement un rôle de prise de notes et de garante de la gestion de classe.

VII/ Conclusion

En conclusion, l'analyse de ces six conversations à visée philosophique en classe de CP et en classe de CM2 nous permet de constater que les interventions des enseignantes ne traduisent pas les mêmes intentions en fonction du niveau de la classe. Il semble qu'avec les élèves plus âgés, l'enseignante intervient de façon très régulière afin de récapituler les propos et d'en prendre note pour le groupe. Elle adopte la plupart du temps une posture de retrait, s'attachant principalement, lorsqu'elle intervient autrement que pour récapituler le propos, à veiller à une formulation syntaxique ou lexicale correcte de ses élèves. Avec les élèves plus jeunes, on remarque que l'enseignante veille particulièrement au maintien des élèves dans la tâche en rappelant régulièrement la question initiale. Elle joue un rôle de soutien les encourageant à exprimer leurs idées de façon précise et en s'assurant de la bonne compréhension des propos par elle-même et par le groupe. Les résultats vont dans le sens d'une adaptation à l'âge, mais il y a aussi d'autres facteurs, les recherches suivantes devraient confronter cette hypothèse à d'autres cas.

Notre analyse débouche sur différents questionnements : à partir de quel niveau de classe l'enseignant commence à orienter ses interventions dans de la simple récapitulation de propos ? La nature des interventions de l'enseignant varie-t-elle uniquement selon l'âge des élèves ? Une

pratique des discussions à visée philosophique dans les classes antérieures pourrait-elle également avoir un impact ?

Nous avons fait le choix d'analyser les interventions du professeur des écoles sous l'angle des différents niveaux de classe lors des discussions à visée philosophique. De nombreux autres axes d'analyse et de questionnement sont possibles. Nous aurions pu à titre d'exemple, comparer ces interventions au sein de deux protocoles différents. C'est le choix qu'a retenu Valérie Saint-Dizier de Almeida en se penchant sur les caractéristiques fonctionnelles de l'animation des discussions à visée philosophique et démocratique conduites par Michel Tozzi dans le cadre des journées de l'UNESCO. Cette étude est présentée dans l'ouvrage *Paroles de philosophes en herbe – Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2* (2017). L'auteur analyse et compare les attitudes de l'animateur adulte en fonction des modèles d'animation retenus à savoir celui issu des travaux de Mathew Lipman et celui pratiqué par Michel Tozzi.

Références bibliographiques

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. (pp 39-57).

Auriac, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. Enfance, (pp 356-370.).

Bomel-Rainelli, B. Calistri, C. Christane, M. (2005). Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'ateliers de philosophie en ZEP.

Calistri, C. (2013). L'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école ? Cahiers du Laboratoire de recherche sur le langage. Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes. Clermont-Ferrand : P.U.B.P.

Leuleux, C. (2008). Développer le jugement moral et citoyen des élèves de l'école fondamentale par le recours répété à la discussion à visée philosophique ?

Leleux, C. (2005). La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

Rispail, M. (2007). Le rôle de l'enseignant dans l'atelier de philosophie. In Bomel-Rainelli, Calistri, B, Martel, C, Rispail, M. Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie. (pp 77-98). Nice : Scérén CRDP.

Saint-Dizier de Almeida, V.(2017). Caractéristiques fonctionnelles de l'animation des DVDP. In Simon, J-P, Tozzi. Paroles de philosophes en herbe – Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2. (pp 119-129) UGA Editions.

Solé, M.R, Soler, O. (2010). L'effet de l'étayage sur les récits des enfants. In Bernicot, J., Venezario, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. Interactions verbales et acquisition du langage. (pp 45, 63). Université autonome de Barcelone, Espagne.

Spegogna, A. (2013). Enonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique. Cahiers du LRL. (pp 5, 95-113)