HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Apprendre à collaborer, communiquer et réfléchir grâce aux ateliers philo

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Luana Caprarelli**
Sous la direction de : **Emilie Schindelholz Aeschbacher**
Delémont 16.04.26

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de mémoire, Madame Emilie Schindelholz Aeschbacher, pour sa disponibilité et ses précieux conseils durant l'élaboration de ce travail de recherche.

Nous remercions également notre experte, Madame Hélène Courbat, d'avoir pris le temps de nous lire ainsi que pour ses apports en lien avec les ateliers philo lors des cours qui nous ont aidée à enrichir notre travail.

Notre reconnaissance va également à l'enseignante qui nous a donné la possibilité de mettre en place des ateliers philo dans sa classe ainsi qu'à ses élèves qui se sont montrés volontaires.

Finalement, nous remercions grandement nos proches pour leur relecture ainsi que pour le soutien constant qu'ils nous ont apporté dans ce long processus de travail de recherche.

Résumé

Dans le présent travail, nous nous sommes intéressée à la philosophie avec les enfants. Pendant des années, nous considérions que les enfants étaient incapables de philosopher. Puis, dans les années 1980, Lipman (cité par Leleux, 2008) a affirmé que tous les enfants se posent des questions dès leur plus jeune âge et qu'ils sont porteurs « d'appareils à penser », par conséquent, ils·elles sont capables de philosopher. Il créa ensuite les ateliers philo pour enfants qui se sont rapidement répandus dans le contexte scolaire. Dans ce travail, nous nous sommes penchée plus amplement sur la pratique de ces ateliers philo afin d'observer la progression des compétences collaboratives, communicatives et de la démarche réflexive des élèves à travers ceux-ci. Nous avons également découvert que de nombreux biais sont à prendre en compte, tels que les dynamiques de groupe.

Cette recherche impliquant l'expérimentation d'ateliers-philo avec une classe du cycle 2 nous a permis d'observer l'intérêt de ces ateliers pour les compétences des élèves ainsi que de trouver la manière la plus optimale de les mettre en place.

Cinq mots-clés

Ateliers philo, démarche réflexive, collaboration, communication, dynamiques de groupe.

Liste des figures

Figure 1 : Graphique collaboration....23
Figure 2 : Graphique communication....24
Figure 3 : Graphique démarche réflexive....25
Figure 4 : Autoévaluation 1 33
Figure 5 : Autoévaluation 2 34
Figure 6 : Autoévaluation 3 37
Figure 7 : Autoévaluation 4 37
Figure 8 : Autoévaluation 5 38
Figure 9 : Autoévaluation 6 38

Liste des tableaux

Tableau 1 : Population....21

Liste des annexes

Annexe 1 : Grille critériée I
Annexe 2 : Autoévaluation II
Annexe 3 : Convention de transcription II
Annexe 4 : Mail à la direction III
Annexe 5 : Récolte de données IV
Annexe 6 : Autoévaluations remplies pertinentes.... IX

Sommaire

Remerciements ..... **i**
Résumé ..... **ii**
Liste des figures ..... **iii**
Liste des tableaux ..... **iii**
Liste des annexes ..... **iii**
Sommaire **2**
Introduction **4**
1. Problématique **6**
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche **6**
1.1.1. Raison d'être de l'étude **6**
1.1.2. Présentation du problème **7**
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche **7**
1.2. État des connaissances théoriques **8**
1.2.1. Qu'est-ce que la philosophie ? **8**
1.2.2. La philosophie chez les enfants **8**
1.2.3. L'exercice de la philosophie en classe **9**
1.2.4. Les dynamiques de groupe **11**
1.2.5. Les ateliers philo dans le PER **12**
1.3. Question de recherche, objectifs et hypothèse de recherche **15**
1.3.1. Identification de la question de recherche **15**
1.3.2. Objectifs et hypothèse de recherche **16**
2. Méthodologie **17**
2.1. Fondements méthodologiques **17**
2.1.1. Une recherche qualitative et quantitative **17**
2.1.2. Une démarche exploratoire **17**
2.1.3. Une approche inductive et déductive **18**
2.1.4. Un enjeu ontogénique **18**
2.1.5. Un objectif à visée pratique **18**
2.2. Nature du corpus **19**
2.2.1. Les moyens utilisés **19**
2.2.2. Le code d'éthique **20**
2.2.3. La population **20**
2.3. Méthodes d'analyse des données **21**
2.3.1. La transcription **21**
2.3.2. Le traitement des données **21**
2.3.3. L'analyse des données **22**
3. Présentation et interprétation des résultats **23**
3.1. Progression quant aux compétences transversales du PER **23**
3.1.1. La collaboration **23**

3.1.2. La communication 24
3.1.3. La démarche réflexive 25
3.2. De la gestion des désaccords à la remise en question 26
3.3. Communication de son avis 28
3.3.1. La justification de son point de vue 28
3.3.2. La place de l'anecdote et du vécu 30
3.3.3. Rebondir sur les propos des autres 31
3.4. Facteurs impactant la participation 31
3.4.1. Le choix du thème 32
3.4.2. L'intérêt que portent les élèves aux ateliers philo 33
3.4.3. L'impact de la dynamique de groupe sur la participation 34
Conclusion 36
1. Réponse à la question de recherche 36
2. Limites de la démarche et questionnements 39
3. Pistes d'amélioration 39
4. Apport pour notre posture enseignante 39
Références bibliographiques 40
Annexes I

Introduction

La thématique de ce travail de mémoire est la philosophie avec les enfants, elle provient d'un croisement entre une problématique relevée en pratique professionnelle et notre intérêt pour la philosophie. Ayant étudié en filière pédagogie, psychologie, philosophie au gymnase de Bienne et du Jura bernois, nous avons toujours été passionnée par l'art de philosopher et souhaitions en savoir davantage quant à une potentielle pratique de la philosophie avec les enfants. D'autre part, nous nous questionnions sur un problème que nous avons fréquemment rencontré dans notre pratique professionnelle : la gestion de classe. En effet, la manière qu'ont les élèves de communiquer et de collaborer en groupe-classe peut parfois pénaliser les apprentissages. Nous sommes d'avis qu'il serait intéressant de donner l'opportunité aux enfants d'apprendre ces compétences lors d'activités prévues exclusivement dans cette intention dans la mesure où ce ne sont pas des compétences innées. Nous avons cependant peu d'outils face à ce problème et après avoir échangé avec des collègues expérimentés, certain·e·s d'entre eux·elles nous ont soumis l'idée d'utiliser la philosophie en classe. Deux premières questions émergent alors :

1. Quelles compétences devrait-on travailler avec les élèves afin d'améliorer les moments de travail en groupe-classe ?
2. En quoi les ateliers philo peuvent-ils être une solution, qu'ont-ils à apporter ?

Ces questions sont bien trop larges, mais permettent d'aiguiller notre recherche. Les élèves doivent donc acquérir des compétences qui leur permettraient de collaborer et de communiquer en groupe-classe. En nous penchant sur le Plan d'études romand, nous pouvons observer que les compétences à acquérir sont en réalité déjà listées dans les capacités transversales « collaboration », « communication » et « démarche réflexive ». Elles sont le point de départ de notre recherche dans l'objectif de pouvoir renforcer notre pratique professionnelle à travers la pratique d'ateliers philo.

Ce travail comporte trois parties principales : la problématique, la méthodologie et l'analyse et interprétation des résultats. La problématique est la première partie de ce travail et aborde principalement deux aspects : l'intérêt de notre recherche ainsi que les bases théoriques nécessaires pour mener ce travail. Nous avons tout d'abord tenté de définir ce qu'est la philosophie ainsi que de déterminer le lien entre celle-ci et les enfants. Puis, nous avons étudié trois grands noms de la pratique de la philosophie avec les enfants : Matthew Lipman, Michel Tozzi et Jacques Lévine. Nous avons tenté d'identifier les similitudes et les différences entre leurs méthodes et leurs objectifs. Puis, nous nous sommes penchée sur les dynamiques de groupes et leurs effets sur les apprentissages. Finalement, nous avons lié la pratique de la philosophie en classe avec les capacités transversales du plan d'étude romand (PER), notamment les compétences collaborative, communicative et la démarche réflexive du PER.

La seconde partie, la méthodologie, explicite les choix effectués quant à la mise en place de notre recherche. Nous avons effectué une recherche qualitative et quantitative avec une démarche exploratoire ainsi qu'une approche inductive et déductive. Nous avons détaillé ces différents aspects afin de comprendre les caractéristiques de ceux-ci. Puis, nous avons expliqué la nature du corpus, soit la manière dont nous avons récolté nos données. Nous y abordons les moyens utilisés pour mener notre recherche ainsi que la population qui a accepté

de nous renseigner dans le cadre de ce travail. Finalement, nous présentons la manière dont ont été analysées nos données.

La dernière partie est l'analyse et l'interprétation des résultats. Dans cette dernière, nous avons abordé différentes thématiques en fonction des sujets régulièrement revenus dans notre récolte de données. Tout d'abord nous avons recensé la progression observée chez les compétences des élèves avec la pratique des ateliers philo en classe et l'avons interprétée. Puis, nous avons abordé divers sujets tels que la participation, la communication entre les élèves ainsi que les désaccords. Ces thématiques représentent des enjeux importants dans la pratique des ateliers philo en classe. Finalement, nous avons soulevé les limites et les biais de notre démarche.

1. Problématique

Nous avons d'abord abordé ce qu'est la philosophie, puis, en particulier, la philosophie avec les enfants. Nous avons ensuite comparé la philosophie des enfants avec la philosophie dite « des adultes » ainsi que la manière de la pratiquer à l'école. Nous suivons pour cela trois figures emblématiques de la philosophie avec les enfants : Matthew Lipman, Michel Tozzi et Jacques Lévine. Nous avons regardé plus en profondeur quels apports ils souhaitent amener aux enfants à travers ces ateliers et comment ceux-ci se déroulent selon leurs différentes méthodes. D'autres auteurs nous ont apporté leur point de vue sur cette pratique assez récente, dont Lipman est le précurseur. Nous nous sommes ensuite penchée sur les liens qu'il est possible de faire entre la pratique de la philosophie et les dynamiques de groupes, afin d'imaginer en quoi la philosophie peut être bénéfique aux apprentissages à l'école. Le terme dynamique de groupe est utilisé dans ce travail afin d'englober les interactions sociales entre les élèves, que ce soit au niveau de la communication ou de la collaboration. La dynamique de groupe se base sur les différents comportements des élèves individuellement et met en perspective leur impact dans les interactions du groupe. Finalement nous avons vu si et comment les compétences des élèves issues du PER peuvent progresser par l'exercice de la philosophie en classe. La philosophie a certainement bon nombre d'apports positifs, pour notre part, nous avons approfondi la dimension « éducation à la citoyenneté » qu'elle pourrait apporter à la classe dans son ensemble. Tout au long de ce travail, le terme « citoyenneté » sera employé comme terme générique englobant les compétences transversales du Plan d'études romand (cf. partie 1.2.5).

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Cette étude a pour point de départ des questionnements et observations personnelles. Dans le cadre de nos stages et notamment lors d'un conseil de classe auquel nous avons assisté, nous avons pu observer des problèmes de communication au sein d'une classe. Cela a causé un grand désaccord entre un grand nombre d'élèves, ce qui a beaucoup freiné les apprentissages. Nous nous sommes ensuite fait la réflexion que les élèves n'apprennent pas forcément à discuter et collaborer en groupe-classe. Pourtant, les problèmes de gestion de classes ou de travail de groupe sont parfois à l'origine de retards dans les apprentissages. Le Cunff et Hugon (2011) sont également d'avis que les travaux de groupe s'avèrent complexes à encadrer :

> Les travaux en groupes coopératifs et plus généralement les organisations pédagogiques s'appuyant sur les échanges oraux entre élèves font parfois l'objet de jugements mitigés dans la communauté enseignante : d'ailleurs les professeurs accordent un temps restreint aux échanges oraux en classe. Cette réserve s'explique : on sait bien qu'il ne suffit pas de parler pour apprendre, il ne suffit pas non plus de parler pour apprendre à parler. Comment alors favoriser des interactions entre élèves qui susciteraient des échanges productifs au point de vue cognitif et un développement de la maîtrise de l'oral, moyen et objet d'apprentissage ? (p. 11)

Jolibert (2015) nous parle également de montée des incivilités ou délitement du lien social en classe, c'est-à-dire d'une diminution de la solidarité des membres du groupe-classe. Nous nous sommes donc questionnée sur ce qui peut être mis en place afin d'apprendre aux élèves

à s'entendre lors des travaux et discussions de classe, dans une démarche d'enseignement à la citoyenneté.

1.1.2. Présentation du problème

Les difficultés de communication et de collaboration en classe sont issues de plusieurs facteurs. Mais l'aspect sur lequel nous tenons à nous concentrer durant ce travail est la difficulté à travailler en tant que groupe-classe en prenant en compte les comportements de chacun. En effet, chaque élève est différent, mais plusieurs profils se distinguent et peuvent poser problème. Il y a d'une part les enfants encore en phase égocentrique, qui ne se remettent pas en question ou qui ne laissent pas la place aux autres et à leurs opinions. Il y a aussi les élèves qui, au contraire, s'effacent, qui ne disent pas ce qu'ils pensent ou qui sont toujours de l'avis de la majorité. Nous pouvons également retrouver les élèves qui ne participent pas, qui ont l'esprit ailleurs. Tous ces élèves ont des identités et des comportements différents, ce qui rend le mélange de tous ces profils fastidieux et pas forcément adapté à l'apprentissage. Or l'apprentissage doit être au centre, et non la maitrise de classe, c'est pourquoi nous soutenons qu'il est important de mettre en place des activités visant à renforcer la collaboration au sein de la classe.

Dans le Plan d'études romand, nous retrouvons des objectifs en français et en formation générale qui permettent de travailler une forme d'éducation civique, comme nous le verrons plus loin dans ce travail. Cependant les ressources mises à disposition des enseignant·e·s dans les moyens d'enseignement romand ne permettent pas d'enseigner la citoyenneté. De plus, les différentes compétences à maitriser en termes de socialisation sont inscrites dans les capacités transversales du PER, mais elles ne sont pas traitées explicitement lors de leçons. C'est pourquoi nous nous sommes questionnée sur l'intérêt que pourraient apporter les ateliers philo en classe aux compétences collaboratives et communicatives des élèves, mais également à leur démarche réflexive, puisque c'est l'un des objectifs de la philosophie. Selon Jolibert (2015), en se questionnant sur différentes notions, les enfants apprennent à réfléchir, à s'exprimer tout en s'écoutant les uns les autres et à dialoguer dans une démarche de vivre ensemble. Il se demande donc si la philosophie pourrait être un levier vers une meilleure dynamique de classe afin de pouvoir pleinement se concentrer sur les apprentissages.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'intérêt de notre travail réside dans la recherche d'une solution au problème de collaboration en classe énoncé plus tôt. Il y a de toute évidence plein d'autres méthodes à explorer, mais notre travail se penche sur cette pratique des ateliers philo comme levier d'action pour les enseignant·e·s. Là où l'exercice de la philosophie peut apporter une réelle plus-value, c'est dans son cadre qui permet à chacun de penser et de participer au même titre que tous les autres. Les règles établies durant la pratique des ateliers philo sont là pour réguler les différents comportements afin que la classe forme un groupe d'entraide et de respect. Nous pensons qu'il faut continuer d'explorer ce que la philosophie peut apporter aux enfants, notamment dans leur relation aux autres élèves de la classe.
Millon (2011) nous partage son expérience :

> Philosopher avec des enfants leur permet d'acquérir un esprit critique, une autonomie à la réflexion, pour leur éviter toute manipulation et les préparer à prendre en main leur

propre destin ; ils apprennent à penser de manière rigoureuse, avec impartialité, objectivité et respect des autres. (p. 121-122)

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Qu'est-ce que la philosophie ?

Définissons tout d'abord la notion la plus importante de ce travail, la philosophie. Selon Le Robert (2020), la philosophie est un « ensemble des questions que l'être humain peut se poser sur lui-même et examen des réponses qu'il peut y apporter ; vision systématique et générale (mais non scientifique) du monde ». On comprend que la philosophie a une dimension anthropologique et qui passe par le questionnement. Comte-Sponville (2018) souligne que la philosophie est une « praxis », donc une pratique, du raisonnement. L'action de raisonner est pour lui le point commun à toutes les définitions que les philosophes passés ont pu écrire.
Nous pouvons en conclure que la philosophie est une pratique qui vise à raisonner sur les grandes questions de la vie. La philosophie est, dans l'imaginaire collectif, plutôt réservée aux adultes ou même à une élite. Les enfants peuvent-ils alors philosopher ?

1.2.2. La philosophie chez les enfants

La philosophie est une pratique très ancienne chez les adultes, cependant, l'intérêt qui s'est porté à la philosophie chez les enfants est assez récente. Le précurseur de la philosophie pour enfants est le philosophe Matthew Lipman. Lipman, cité par Leleux (2008), reproche à l'enseignement son modèle purement transmissif, qui défend qu'instruire les élèves revient uniquement à les informer et à leur transmettre des connaissances. Or, pour ce dernier, les notions de raisonnement, de jugement et l'expression de la créativité manquent définitivement aux apprentissages. Il émet l'hypothèse que les enfants, jusqu'à présent vus comme des êtres de l'erreur, peuvent penser par eux-mêmes. Il a ensuite développé une méthode en 1980, la PPE (philosophie pour enfants), visant à pratiquer la philosophie en classe avec des élèves dès le plus jeune âge. Cette méthode comprenant des romans de littérature jeunesse ainsi que des manuels enseignants fut testée dans plusieurs pays par divers enseignant·e·s, avec succès (Leleux, 2008).

À la suite des travaux de Lipman, plusieurs ont décidé de se pencher sur le sujet de la philosophie pour enfants, dont le professeur de philosophie Michel Tozzi ainsi que le psychologue Jacques Lévine. Ensemble, Lipman, Tozzi et Lévine forment les piliers des recherches faites au sujet de la philosophie chez les enfants aujourd'hui.

Tozzi (2007) apporte sa vision en affirmant qu'avec un cadre défini et l'aide de l'enseignant·e et de leurs camarades, les élèves sont tout à fait capables d'effectuer des tâches dites trop compliquées pour des enfants, telles qu'argumenter et conceptualiser.

En ce qui concerne Lévine, il se concentre principalement sur le rapport des enfants à la philosophie dès leur naissance. Ce dernier affirme tout d'abord que les enfants sont des êtres génétiquement philosophes et anthropologues. En effet, selon Lévine (2008), tous les enfants dès leur plus jeune âge sont porteurs « d'appareils à penser », qui permettent d'une part de comprendre sa place, son rôle dans le monde et de l'autre de combattre la déraison de notre monde actuel par la raison. Il soutient que dès la naissance, les enfants ont un « regard originaire », c'est-à-dire un regard porté sur la réalité extérieure, qui au fil du temps les mène à spéculer et à se poser des questions sur cette réalité. Lévine explique également quelles sont les motivations des enfants à philosopher. La première est la pulsion d'équivalence,

Lévine (2007) nous explique ce concept ainsi : « L'enfant est invité à vivre autrement sa condition d'enfant. L'image qu'on lui demande de s'approprier est celle de « l'interlocuteur valable », valant en tout cas, pour ce qui est du droit de penser, autant que tout autre. » (p. 103). La seconde est la pulsion de découverte de l'humain. Les enfants se posent plein de questions, notamment « Comment c'est fait ? », « Pourquoi c'est comme ça ? », etc. Lors des ateliers philo, on les invite à y répondre, ce qui alimente leur « je veux savoir ». Finalement, la dernière motivation est la pulsion de civilisation. Les élèves travaillent au travers des ateliers philo sur des thématiques telles que : la famille, la colère, la peur, etc. Ces sujets sont tous porteurs de forces contradictoires que les enfants doivent surmonter. Lévine (2008) fait référence au fonctionnement de la psyché expliqué par Freud, comprenant le « ça », les pulsions naturelles, le « surmoi », la voie de la raison, puis le « moi », qui négocie avec les deux autres entités et va faire le lien avec le monde extérieur. Les sujets abordés lors des ateliers philo permettent donc aux élèves d'apprendre à négocier entre le « surmoi » et le « ça », de dépasser les contradictions, afin de devenir un·e citoyen·ne de raison.

Finalement, plusieurs se sont questionnés sur la légitimité de la pratique de la philosophie avec les enfants. Peut-on dire que la philosophie avec les enfants en est réellement ? Le philosophe Deleuze, cité par Lévine (2008), répond à cette question. En effet, dans l'imaginaire collectif, il existe la philosophie « d'en haut », aussi dite « philosophie savante » et la philosophie « d'en bas ». La philosophie savante a pour but de conceptualiser et est plutôt pratiquée par des philosophes aguerris. La philosophie d'en bas a pour but de se questionner, elle reflète les discussions entre amis ou les discussions philosophiques avec des enfants. Cependant, pour Deleuze, la conceptualisation n'est que l'objectif et tout le cheminement qu'est le questionnement est tout aussi important. Il trouve donc la philosophie avec les enfants totalement légitime dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus de conceptualisation (Lévine, 2008).

1.2.3. L'exercice de la philosophie en classe

Au vu de sa réputation controversée, nous pouvons nous demander quel est l'intérêt d'exercer la philosophie en classe. Selon Cazenave (2008), l'objectif d'instaurer la philosophie au programme à l'école est de faire acquérir aux élèves des compétences langagières dans l'expression de l'oral, mais également de former de futurs citoyens. Elle affirme que l'éducation civique commence dès l'école primaire par l'apprentissage des règles de classe et que les ateliers philo permettent de les exercer dans des situations concrètes. Pour Tozzi (2007), il y a également toute une dimension réflexive, les élèves apprennent à travers cet exercice à raisonner, à se remettre en question et à remettre en question ce qu'on leur dit. Les enfants apprennent à argumenter leur opinion et à la défendre. La vision de la philosophie et la manière de l'exercer en classe sont différentes selon nos trois auteurs de référence ; voici donc un bref résumé des objectifs de leurs différentes méthodes respectives ainsi que du déroulement de leurs ateliers de philosophie.

Matthew Lipman
Les ateliers de PPE (philosophie pour enfant) de Lipman ont pour objectif de développer la pensée critique, le raisonnement, mais également la créativité. Un point d'honneur est également mis à l'apprentissage de la citoyenneté, dans la mesure où les enfants doivent apprendre à collaborer dans le respect.

1. La lecture : chaque séance débute par la lecture d'un roman de littérature jeunesse issu de sa méthode. Celui-ci traite de plusieurs sujets, que les élèves identifient par la suite. Selon lui, il est nécessaire d'avoir un support, car ce qui n'a pas de contexte n'a pas de sens.
2. La cueillette de questions : les enfants peuvent lors de cette phase poser toutes les questions qui leur sont passées par l'esprit lors de la lecture, dans l'objectif de faire émerger des sujets de discussion.

3. La discussion en communauté de recherche : les élèves répondent à ces questions et approfondissent le sujet dans une démarche de conceptualisation. L'objectif ici est de co-construire la pensée. L'enseignant·e est invité·e à intervenir régulièrement pour aider les élèves à exprimer leur pensée ou pour recadrer.

Jacques Lévine

Les ateliers ARCH (ateliers de réflexion sur la condition humaine) ont un objectif assez différent de ceux des deux auteurs précédents. Lévine étant psychanalyste, il a une vision moins didactique de la philosophie. Son objectif est de faire prendre conscience à l'élève qu'il·elle pense de manière autonome mais ce en lien avec les autres et le monde qui l'entoure. Il met donc également l'accent sur la création d'une communauté de recherche, car les élèves doivent assimiler leur relation aux autres et à l'instance-monde. Pour lui, la philosophie a un grand impact sur le développement identitaire de l'enfant.

1. L'introduction : avant chaque atelier, il faut préciser quel est le contrat didactique, que la séance durera 10 minutes, que l'enseignant·e va tenter de ne pas intervenir, etc.

2. Le mot indicateur : l'enseignant·e exprime le mot indicateur, le mot duquel découlent les questions des élèves et donc indirectement le thème de la séance.

3. L'inventaire de questions : les élèves posent toutes les questions qu'ils ont en lien avec ce thème. Les questions sont ensuite catégorisées afin de faire émerger la question principale de la discussion.

4. La discussion : la discussion a lieu entre les élèves et l'enseignant·e intervient le moins possible, si ce n'est jamais, cependant il prend note de ce qui se dit ou enregistre la séance afin d'en garder une trace. La séance est relativement courte, mais l'objectif derrière est que le raisonnement se poursuive dans la tête des enfants une fois le temps terminé.

Michel Tozzi

La DVP (discussion à visée philosophique) du professeur de philosophie Tozzi porte sur l'apprentissage de compétences comme la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation. Ses ateliers ont une structure moins figée que celle de ses deux collègues. L'atelier peut avoir un support visuel comme les ateliers de PPE, mais également partir d'une phrase. Les élèves vont ensuite devoir problématiser, donc trouver une question ou un sujet de discussion sur la base de ce qui leur est donné. Puis ils·elles doivent donner chacun leur point de vue, se remettre en question, argumenter afin de conceptualiser, donc de trouver une définition commune ou de se faire une image mentale de la notion en question. Lors de ces

ateliers, l'enseignant·e peut intervenir pour recentrer, poser une question de relance ou d'approfondissement.

Nous pouvons remarquer une similitude entre ces trois praticiens de la philosophie en classe, il s'agit de l'importance de créer une communauté de recherche. L'objectif est de créer un climat propice à l'expression de sa pensée, où l'opinion des enfants est totalement légitime et non infantilisée comme elle l'est ordinairement. Les élèves sont également stimulés par les réflexions de leurs camarades, ils·elles réfléchissent ensemble et s'entraident, ce qui leur permet de pousser le raisonnement plus loin et de l'enrichir, sans quoi ils·elles décrocheraient après peu de temps. Le tout est cadré par l'enseignant·e à l'aide de règles, de temps et de tours de parole afin d'assurer le respect tout au long de la séance (Lévine, 2008).

Le point principal de divergence est l'implication de l'enseignant·e dans les ateliers de philosophie. Lipman et Tozzi se rejoignent sur l'importance de la participation de l'enseignant·e afin de recadrer la discussion et d'aider les élèves à exprimer ce qu'ils pensent. A l'inverse, Lévine est d'avis que l'intervention de l'enseignant·e bloquerait certain·e·s enfants à parler. La parole de l'enseignant·e serait perçue comme la « bonne réponse », « l'avis correct » et les élèves ayant un point de vue différent auraient peur de l'exprimer dans la mesure où l'erreur est péjorative à l'école (Lévine, 2008).

Finalement, Jolibert (2015) relève une limite de la pratique de la philosophie en classe. Selon lui, de nos jours le moindre exercice portant sur la discussion ou le débat est appelé atelier de philosophie. La philosophie est utilisée pour remplacer les leçons de citoyenneté. Nous perdons donc l'essence même de la philosophie, qui a pour but de réfléchir aux questions sur la vie, de chercher la vérité, de méditer en quête d'une forme de morale. C'est pourquoi, selon Jolibert (2015), si l'on souhaite pratiquer les ateliers de philosophie en classe correctement, il ne faut pas négliger l'aspect réflexif, bien que l'éducation civique soit elle aussi importante.

1.2.4. Les dynamiques de groupe

La seconde grande thématique de ce travail est la dynamique de groupe. Pour commencer, en voici une définition par Kessar (2025) :

> La dynamique de groupe, expression que l'on doit à K. Lewin, désigne les processus relationnels qui se produisent dans un groupe restreint et qui font du groupe une totalité dynamique non réductible à la somme de ses parties. La dynamique de groupe constitue dès son origine un champ de recherche théorico-pratique sur les processus de groupe et les moyens d'action sur ceux-ci à des fins de changement. (p. 101)

La dynamique de groupe représente donc le fonctionnement du groupe dans sa globalité, tout en prenant en compte les différents profils de ses participant·e·s et l'effet qu'ils ont sur le groupe. Selon Gayet (2011), les différents profils d'élèves dépendent de leur niveau de socialisation. Nous pouvons retrouver les sujets populaires, les sujets non populaires, les sujets ambivalents (populaires avec certain·e·s et non populaires avec d'autres) et les sujets isolés. Leur rôle dans le groupe-classe va expliquer leur comportement social, comme le degré d'agressivité, le degré d'ouverture aux autres, le *leadership* (action de diriger les autres), etc. La dynamique de classe se reflète ensuite dans les comportements des élèves en classe,

comme ceux qui parlent sans cesse, ceux au contraire qui s'effacent, ceux qui coupent la parole, etc. Les rôles que prennent les élèves dans le groupe-classe ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qu'ils incarnent dans leur groupe d'amis par exemple. Pour garantir une bonne dynamique de groupe, il faut donc que chacun arrive à prendre la place dont il a besoin, sans pour autant empiéter sur la limite des autres et tout en respectant les règles de l'école. Raucent et Vander Borght (2006) soulignent que la gestion de la dynamique de groupe ne devrait pas être laissée totalement aux élèves. En effet, la gestion d'un groupe n'est pas une compétence innée et l'enseignant·e doit donner aux élèves les clés pour y parvenir. Par exemple, en exprimant les règles de classe ou en attribuant des rôles. En revanche, l'enseignant·e ne devrait pas donner la solution au problème directement, son travail est de recadrer le groupe afin qu'il retrouve une bonne dynamique et d'encourager la coopération.

Nous pouvons également nous demander quels sont les liens entre la dynamique de groupe et les capacités transversales de citoyenneté. Comme vu précédemment, tous les élèves ont un certain comportement en classe qui définit leur rôle dans le groupe-classe. Celui-ci est issu de la personnalité de l'enfant et peut ne pas être intentionnel. L'enseignement des compétences transversales que les élèves doivent acquérir, comme le respect de l'autre, la collaboration, etc., permet de réguler le comportement des élèves afin de former une communauté de recherche où tous peuvent s'exprimer de manière égale. La dynamique de groupe et les agissements des enfants sont directement liés, dans la mesure où, si la dynamique de classe est mauvaise, les élèves collaborent et communiquent de manière insatisfaisante. La situation est valable également à l'inverse avec une bonne dynamique de groupe qui entraine une bonne communication. Abel (2008) soutient cette idée, soulignant qu'une bonne dynamique de groupe, où les élèves sont solidaires, va favoriser des réflexes à caractère démocratique et donc le bon fonctionnement du groupe lors de discussions. Il ajoute également qu'une sensibilisation à agir de façon solidaire et collective peut avoir des répercussions sur les comportements des enfants, non seulement à l'échelle de la classe mais aussi à celle de la société.

1.2.5. Les ateliers philo dans le PER

Dans ce travail, nous parlons régulièrement d'éducation civique, de citoyenneté et de compétences sociales à acquérir. En effet, l'objectif de ce travail est de faire acquérir aux élèves, à travers les ateliers philo, des compétences qui leur permettent de collaborer, de réfléchir et de communiquer en groupe-classe. Le PER (2024) prévoit deux manières d'acquérir ces compétences sociales. La première est à travers certains domaines de formation, notamment le français et la formation générale. En français, l'une des quatre compétences de base est la production de l'oral. Nous retrouvons donc plusieurs objectifs qui ont pour but de garantir une bonne expression orale et une communication satisfaisante.

Dans « L1 13-14, Comprendre et produire des textes oraux d'usage familier et scolaire... », nous retrouvons les composantes suivantes :
2...en organisant et en restituant logiquement des propos
3...en adaptant sa prise de parole à la situation de communication
6...en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

Puis, dans « L1 24 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante... », les composantes suivantes sont ajoutées :
2...en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication
3...en adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres
4...en s'adaptant aux réactions de l'auditoire
5...en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues,…)
6...en sélectionnant et en hiérarchisant un contenu
Nous pouvons donc affirmer qu'il y a une volonté d'adapter son discours au contexte et à ses auditeur·rice·s ainsi qu'à leurs réponses.

Puis, dans le domaine de la formation générale, dans la rubrique vivre ensemble et exercice de la démocratie, nous retrouvons deux objectifs principaux : projets collectifs et vie de la classe et de l'école.

Au cycle 1, ils sont tout d'abord rassemblés dans « FG 14-15, Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer... » et nous retrouvons les composantes suivantes :
1...en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune
2...en utilisant la négociation pour prendre des décisions
3...en développant le respect mutuel
4...en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect
5...en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de politesse et de comportement
6...en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole
7...en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers

Puis au cycle deux, ils sont séparés pour former deux objectifs distincts. Dans « FG 24 — Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs... », les composantes sont les suivantes :
1...en collaborant activement et en prenant en compte les compétences de chacun
2...en remettant en question les fins et les moyens pour les réajuster et les modifier
3...en partageant les expériences réalisées et leurs résultats
4...en repérant les facteurs facilitant et entravant la collaboration
5...en développant une qualité d'écoute et de dialogue et en la mettant en pratique

Finalement, dans « FG 25 — Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire... », les composantes sont celles-ci :
1...en identifiant des diversités et des analogies culturelles
2...en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position
3...en repérant des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles
4...en assumant l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président,…)

5...en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique
6...en établissant des liens entre la loi et les droits de chacun
Nous pouvons voir que dès le cycle 1, les objectifs sont d'installer l'écoute et le respect entre les élèves, ainsi qu'une forme de collaboration en faisant des choix dans l'intérêt de la classe. Puis au cycle 2, la notion de débat émerge, le fait d'exprimer son avis, de négocier mais aussi de se remettre en question.

La deuxième manière d'acquérir ces compétences selon le PER est tout au long de la scolarité de manière transversale. Pour cela, une liste de capacités a été érigée sur la plateforme et nous allons à présent éclaircir quelles sont concrètement ces compétences et comment elles sont définies dans le Plan d'études romand. Le PER (2024) décrit les capacités transversales comme des aptitudes fondamentales qui doivent être travaillées tout au long de la scolarité, dans n'importe quel domaine de formation. Celles-ci permettent d'acquérir des compétences sociales et individuelles.
Les trois axes que nous abordons dans ce travail sont la collaboration, la communication et la démarche réflexive.

Collaboration :
L'objectif est de développer l'esprit coopératif des élèves afin de mener à bien des travaux de groupes et des projets collectifs.
Les descripteurs nécessaires à ce travail :
Prise en compte de l'autre

- reconnaître son appartenance à une collectivité
- reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre
- échanger des points de vue
- entendre et prendre en compte des divergences

Connaissance de soi

- se faire confiance
- identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions
- juger de la qualité et de la pertinence de ses actions
- percevoir l'influence du regard des autres
- manifester de plus en plus d'indépendance

Action dans le groupe

- élaborer ses opinions et ses choix
- réagir aux faits, aux situations ou aux événements
- articuler et communiquer son point de vue
- reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun
- confronter des points de vue et des façons de faire
- adapter son comportement
- participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix

Communication :
L'objectif est de pouvoir s'exprimer à l'aide de différents langages en fonction du contexte.
Les descripteurs nécessaires à ce travail :
Codification du langage

- choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires

Analyse des ressources

- recouper les éléments d'information provenant de diverses sources
- dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes

Exploitation des ressources

- formuler des questions
- répondre à des questions à partir des informations recueillies

Circulation de l'information

- adopter une attitude réceptive
- analyser les facteurs de réussite de la communication
- ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires

Démarche réflexive :

L'objectif est de savoir prendre du recul sur les informations apprises afin de développer un sens critique.

Les descripteurs nécessaires à ce travail :

Élaboration d'une opinion personnelle

- cerner la question, l'objet de la réflexion
- cerner les enjeux de la réflexion
- explorer différentes options et points de vue
- adopter une position

Remise en question et décentration de soi

- prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions
- renoncer aux idées préconçues
- comparer son opinion à celle des autres
- faire une place au doute et à l'ambiguïté
- reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres
- explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants

Ainsi, nous pouvons constater que le PER prévoit divers moments pour travailler sur ces compétences sociales, mais généralement de manière transversale et non comme objectif principal. C'est pourquoi nous proposons une activité, les ateliers philo, où ces compétences sont l'objectif premier à atteindre. Afin de pouvoir observer l'évolution des compétences des élèves durant les ateliers philo, nous avons établi une liste de critères s'appuyant sur les attentes du PER citées ci-dessus. Ces derniers seront présentés plus loin dans ce travail.

1.3. Question de recherche, objectifs et hypothèse de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Le plan d'étude romand ne prévoit pas de cours dédiés à l'éducation civique, bien que cela soit exploité dans certains thèmes en français et en formation générale ainsi que de manière transversale tout au long de la scolarité. Toutefois, cela ne suffit pas forcément pour apprendre la manière dont il faut se comporter en groupe, la façon dont on peut collaborer et

communiquer en tant que classe. Une difficulté que nous avons rencontrée au cours de notre période de pratique professionnelle et qui revient fréquemment dans les témoignages d'enseignant·e·s est la gestion de classe lors d'activités où tous les élèves doivent s'entendre, telles que les conseils de classe. Comme le dit Morel (2018), « Les communications non structurées sont riches en impasses et malentendus » (p. 218).

Mais alors, que peuvent apporter les ateliers philo dans cette démarche ? Daniel et al. (2005) affirment que les élèves, en pratiquant la philosophie, créent une communauté de recherche et donc une microsociété. Ils·elles comprennent qu'une discussion n'est pas simplement une juxtaposition de points de vue, mais une réflexion collective, où chacun est écouté et apporte quelque chose au groupe. Ayant compris cela, les élèves vont adapter leur comportement afin de rendre la discussion productive. Dans son ouvrage, Lévine (2008) nous partage l'expérience d'un·e enseignant·e anonyme nous montrant l'évolution de communication qu'a vécue sa classe après la pratique de plusieurs ateliers philo. Il·elle affirme : « Teddy s'exprime en atelier de philosophie alors que ce n'est pas le cas dans la classe ordinaire… Lofti est capable de dire, sans agressivité, ses désaccords. Sophie aide Sonia à dire tout haut ce qu'elle chuchote » (p. 130). Nous avons donc ciblé quelles compétences les élèves doivent acquérir afin de pouvoir travailler dans de bonnes conditions en groupe-classe. En théorie, nous savons que les ateliers philo permettent aux élèves d'entrainer ces différentes compétences grâce à la création de la communauté de recherche et aux règles qu'imposent les ateliers philo. Mais dans quelle mesure est-ce fiable en pratique ?

Selon Tozzi (2007), la pratique des ateliers philo devient impactante si elle est menée plusieurs fois. Nous le rejoignons et pensons qu'une pratique ritualisée est la meilleure façon de rendre la progression optimale.

Finalement, nous nous sommes demandé quel degré scolaire serait plus pertinent à observer. Nous avons décidé de nous concentrer sur le cycle 2, car les élèves sont plus en mesure d'expliciter leur pensée et s'expriment mieux que des élèves du cycle 1. Nous avons donc supposé pouvoir relever plus aisément leurs améliorations. Tous ces questionnements nous mènent à la question de recherche suivante :

Comment les ateliers philo ritualisés peuvent-ils faire progresser les compétences collaboratives et communicatives ainsi que la démarche réflexive des élèves au cycle deux ?

1.3.2. Objectifs et hypothèse de recherche

Notre recherche comporte plusieurs objectifs, dont le premier est d'observer ce que les ateliers philo peuvent apporter aux interactions inter-élèves. Pour évaluer cela, nous nous basons sur des critères tels que les tours et temps de parole, l'expression de son avis et le respect de celui de l'autre, le fait de rebondir sur les idées d'autrui et l'aisance à participer sans pour autant couper les autres. Ensuite nous avons pour objectif de trouver la manière la plus efficace de mettre en place ces ateliers afin de favoriser un maximum la progression de ces différentes compétences.

Nous émettons l'hypothèse qu'une pratique régulière des ateliers philo en classe permet d'améliorer les compétences collaborative, communicative et réflexive des élèves de manière individuelle et en groupe-classe.

2. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique choisie, afin de récolter les données escomptées.

2.1. Fondements méthodologiques

Tout d'abord, nous présentons notre angle d'approche pour mener à bien cette recherche. Nous avons fait plusieurs choix méthodologiques qui vous sont expliqués ci-dessous.

2.1.1. Une recherche qualitative et quantitative

Ce travail s'inscrit dans une recherche qualitative. Selon Corbière et Larivière (2014), il existe trois types de recherche : les recherches qualitatives, quantitatives et mixtes. La recherche qualitative a pour but de faire parler le vécu des personnes observées ou questionnées et la signification que celles-ci lui donnent. La recherche peut être subjective, mais est très riche dans la mesure où elle fait émerger de nouveaux savoirs insoupçonnés. La recherche quantitative veut démontrer une réalité objective, elle mesure et compare les données récoltées afin d'en faire des généralités statistiques. Finalement, la recherche mixte combine les deux afin d'avoir différents points de vue et une plus grande diversité de résultats.

Pour notre part, notre recherche est mixte car les données récoltées nous permettent d'avoir les deux sortes de résultats. En effet, le comportement des élèves a été relevé à l'aide d'une grille de critères observables, ce qui nous donne des chiffres à analyser. Cependant, la fiche de récolte de données comprend également une partie « notes libres » où nous avons écrit des informations supplémentaires : une interaction surprenante, un point auquel nous n'avions pas réfléchi auparavant, une remarque d'un·e élève, etc. Ces données récoltées de manière spontanée ne peuvent être utilisées pour créer des statistiques et font plutôt parler notre expérience des ateliers philo. Durant ceux-ci, nous avons observé, mais surtout vécu et participé au moment avec les élèves. Cela rend certaines des données plus personnelles et subjectives, mais cela permet de saisir la portée réelle de celles-ci. Notre point de vue issu directement du terrain et de la mise en place de ces ateliers nous a permis de relever un maximum de changements dans les interactions inter-élèves. De plus, cette méthode de récolte de données permet d'enrichir la compréhension que nous en faisons grâce à notre interprétation (Corbière et Larivière, 2014). Finalement, cette expérience n'a été menée que dans une seule classe, il y a donc un contexte, une culture de classe à prendre en compte et qui joue sur l'objectivité des données récoltées. Une classe comprend généralement des élèves de même âge, provenant d'une même zone géographique et ayant suivi, pour la majorité, des parcours similaires ; cet échantillon de personnes est trop petit et trop homogène pour en tirer des statistiques générales, même si nous en avons faites à l'échelle de la classe. C'est pourquoi notre démarche est mixte et non seulement quantitative.

2.1.2. Une démarche exploratoire

Comme dit ci-dessus, notre démarche pour ce projet est exploratoire. Selon Van der Maren (2003), la démarche exploratoire a pour finalité d'observer des phénomènes récents et de faire un état des lieux, d'aller à la découverte d'un nouveau phénomène. Selon Auriac (2007), les ateliers philo en classe sont une pratique relativement récente et encore peu démocratisée. Il

y a maintenant de nombreux écrits sur la philosophie avec les enfants, dont certains que nous avons déjà cités dans la partie théorique de ce travail. Cependant, ce n'est pas encore beaucoup mis en pratique. Nous n'avions encore jamais expérimenté ou observé de telles activités, c'est pourquoi nous avons décidé d'aller sur le terrain, tester les effets de la pratique d'ateliers philo dans une classe. Nous avons réalisé une observation participante afin de voir comment mettre en place, organiser ces ateliers philo et de relever une quelconque évolution dans les comportements des élèves en tant que membres du groupe-classe. Nous avons certes émis des hypothèses, cependant, nous ne nous attendons pas forcément à un résultat particulier et sommes prêts à nous laisser surprendre.

2.1.3. Une approche inductive et déductive

Notre approche est à la fois inductive et déductive. La démarche inductive consiste à prendre des observations du terrain et à faire émerger des catégories ou des débuts de théories. Au contraire, la démarche déductive part de théories établies, de connaissances et va vérifier sur le terrain ce qu'il en est (Corbière et Larivière, 2014). Notre démarche est inductive car nous ne partions pas d'un point de départ précis. Nous ne savions pas exactement ce que nous allions découvrir lors de ces ateliers philo. Nous avons observé la philosophie avec les enfants au travers d'ateliers philo en espérant faire émerger de nouveaux savoirs en comparant nos données.

Notre démarche est également déductive, car nous avons acquis de nombreuses connaissances issues de nos lectures, cependant nous voulions également expérimenter la philosophie avec les enfants sur le terrain. C'est pourquoi, à l'aide du bagage que nous avons acquis, nous avons émis des hypothèses que nous avons pu vérifier ou réfuter lors de la pratique professionnelle.

2.1.4. Un enjeu ontogénique

Il existe différents types d'enjeux dans un travail de recherche comme celui-ci. Parmi eux, nous retrouvons l'enjeu nomothétique qui vise à produire des théories à l'aide de nouvelles connaissances, l'enjeu politique qui a pour but de transformer le système éducatif et son organisation, l'enjeu pragmatique qui cherche à résoudre des problèmes sur le terrain et finalement l'enjeu ontogénique qui est celui que nous avons choisi. Selon Van Der Maren (2003), l'enjeu ontogénique vise à perfectionner notre pratique enseignante en réfléchissant sur celle-ci. En effet, tout l'enjeu de notre travail est de pouvoir développer notre posture professionnelle en questionnant notre pratique.

2.1.5. Un objectif à visée pratique

Selon Blais et Martineau (2006), l'objectif d'une recherche peut avoir différentes visées, telles que la visée heuristique, qui cherche à comprendre des pratiques encore peu étudiées. En ce qui concerne notre travail, nous avons hésité entre un objectif à visée prescriptive ou pratique. Nous nous sommes finalement orientée sur un objectif à visée pratique dans la mesure où nous étudions notre pratique afin de l'améliorer. Nous ne prétendons pas trouver le moyen le plus efficace de faire progresser les compétences transversales de nos élèves, comme c'est le cas dans l'objectif à visée prescriptive.

2.2. Nature du corpus

A présent, voici la manière dont nous nous y sommes prise pour entreprendre cette expérience et la récolte des données.

2.2.1. Les moyens utilisés

Pour récolter les données nécessaires, nous sommes allée mettre en pratique des ateliers philo dans une classe, afin d'observer sur le terrain l'évolution des interactions inter-élèves au fil des semaines et d'y participer. Nous avons vécu avec les élèves cinq ateliers philo dans le courant des mois d'octobre et de novembre, soit une fois par semaine. Ces ateliers se sont déroulés pendant les leçons de formation générale dans le but de suivre les objectifs du PER présentés plus tôt dans : Vivre ensemble et exercice de la démocratie. Nous avons choisi de nous inspirer du modèle de Lévine uniquement pour la phase de discussion de ceux-ci. Ils ont donc duré une vingtaine de minutes chacun et portaient sur différentes thématiques choisies par les enfants. Les ateliers débutaient par l'annonce de la thématique du jour et une recherche de questions sur le sujet. Puis, les élèves entamaient une discussion pour tenter d'y répondre. Cependant, lors des ateliers philo, l'enseignante restait en retrait et intervenait uniquement pour relancer la discussion. A chaque fin d'atelier, la classe votait pour le sujet de l'atelier suivant. Lors du premier atelier, différentes règles ont été données oralement aux élèves afin qu'ils·elles améliorent leurs compétences en collaboration, en communication et leur démarche réflexive.
Voici la liste des règles que nous avons donnée à la classe :

- Je ne parle qu'en possession de la balle de parole.
- Je respecte l'opinion de mes camarades.
- Je m'ouvre un maximum et exprime ce que je pense.
- Les semaines où on me donne un rôle, je m'investis dans celui-ci (gardien du temps, scribe).

Afin d'évaluer l'évolution de ces comportements de manière objective, nous avons créé une fiche de récolte des données (annexe 1). Celle-ci comprend une grille critériée ainsi qu'une section de notes libres, afin d'écrire quelconque autre commentaire sur une interaction en particulier, par exemple. Dans la grille critériée, nous avons défini entre deux et trois indicateurs pour chacune des capacités transversales du PER (collaboration, communication et démarche réflexive). Nous pouvions ainsi évaluer chaque indicateur en cochant la case qui convient entre : jamais, parfois, souvent et tout le temps. Notre méthode est donc l'observation partiellement libre mais également partiellement scientifique (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). Ainsi, lors de chaque atelier philo, nous avons observé un maximum d'élèves à l'aide d'indicateurs afin de voir si, au fil des semaines, un changement opère dans les comportements de ceux-ci. Nous ne pouvons évidemment pas savoir ce que pensent les élèves, c'est pourquoi nous les avons invités à expliciter un maximum leur pensée afin de la rendre observable et de pouvoir remplir la grille critériée.

Après le dernier atelier philo, les élèves ont également rempli une fiche d'autoévaluation (annexe 2), en exprimant, selon eux, s'ils ont amélioré des compétences grâce à ces ateliers philo. Cela nous tenait à cœur d'avoir le point de vue des élèves, afin qu'ils·elles nous notifient les choses que nous avons pu manquer. Nous voulions également avoir leur retour sur comment ils·elles ont vécu l'expérience. Si elle a été bénéfique, amusante, intéressante pour eux·elles ou au contraire une contrainte ennuyante.

2.2.2. Le code d'éthique

Toute recherche se doit de respecter un code d'éthique, afin qu'aucun parti ne mette l'autre dans de mauvaises postures. Nous avons pour notre part respecté le code d'éthique de l'institution HEP-BEJUNE. Celui-ci comprend sept principes, dont le respect des droits fondamentaux de la personne, la limitation des risques, le consentement, le respect de la sphère privée, l'utilisation responsable des informations, l'attention portée à la restitution des résultats et finalement la responsabilité personnelle et collective du chercheur (CDHEP, 2002). Étant donné que nous avons observé directement des élèves, nous avons mis un point d'honneur sur le respect de la sphère privée et l'anonymat des enfants. C'est pourquoi ils·elles n'ont été ni enregistré·e·s, ni filmé·e·s et que seul leur comportement a été retranscrit. En cas de citation directe du propos d'un·e élève, un nom d'emprunt a été utilisé afin de préserver l'anonymat de celui·celle-ci. Les informations personnelles et confidentielles que les élèves ont pu partager n'ont pas été transcrites. Finalement, l'utilisation des données s'est strictement limitée au cadre de ce travail de mémoire.

Afin de mener cette recherche, nous avons dû obtenir deux autorisations, celle de l'enseignante de classe, qui fut obtenue par voie orale et celle de la direction, qui nous a autorisé la mise en place du projet par courriel (annexe 4). Lors de ces échanges, les différents principes du code d'éthique ont été abordés, afin de garantir aux différents partis le respect de ceux-ci.

2.2.3. La population

Nous avons décidé d'orienter notre recherche sur une seule classe, afin de pouvoir pleinement nous investir dans la mise en place des ateliers philo. Nous avons réalisé ces ateliers philo lors d'une période de pratique professionnelle afin d'être complètement disponible et de ne pas avoir à déléguer la partie expérimentale à un·e autre enseignant·e.

Le cycle dans lequel nous allions mener les ateliers philo était un choix important pour nous, c'est pourquoi nous avons fait la demande pour que cette période de pratique professionnelle se déroule dans une classe de cycle 2. Comme indiqué précédemment, nous sommes d'avis que les élèves sont plus en mesure d'expliciter leur pensée et s'expriment mieux au cycle deux. Choisir une classe de cycle 1 aurait ajouté trop de paramètres en lien avec l'expression orale, ce qui aurait biaisé nos résultats. L'objectif était de pouvoir plus aisément relever les améliorations dans les interactions au sein de la classe.

Nous avons donc réalisé notre expérience dans une classe de septième année, comprenant 20 élèves. L'échantillon est relativement homogène sur le plan de l'âge et du lieu où habitent les élèves, mais très hétérogène au niveau du caractère et du comportement des élèves, selon leur enseignante.

	Classe de Mathilde
Nombre d'élèves et genres	11 filles et 9 garçons
Âge	Majorité de 10 et 11 ans et un élève de 12 ans
Degré	7e
Particularité recherchée	Classe de cycle 2

Tableau 1 : Population

Il est également important dans le cadre de cette recherche d'expliquer le contexte de la classe ainsi que les dynamiques de groupes établies. Il s'agit d'une classe où les conflits sont fréquents et où les élèves ont de nombreux problèmes de communication selon l'enseignante principale. La classe comprend notamment un groupe de huit garçons qui occupe le statut de *leader*, ainsi que plusieurs groupes de trois à quatre filles qui ne s'entendent pas forcément les uns avec les autres.

2.3. Méthodes d'analyse des données

Finalement, voici la manière dont nous avons traité et analysé les données récoltées lors de la pratique professionnelle.

2.3.1. La transcription

La méthode de récolte des données étant une observation participante, il y a eu peu de transcriptions à faire et celles-ci ont été faites spontanément. Cependant, lors de la prise de notes libres, des propos d'élèves ont été retranscrits. Nous avons utilisé des noms d'emprunt pour les élèves afin que la lecture de nos notes soit plus compréhensible et fluide. Les différents propos sont répertoriés sur les différentes fiches de récolte de données de manière informelle. Ils ont ensuite tous été retranscrits de manière plus conventionnelle dans un document afin de pouvoir les comparer lors du traitement des données. Pour cette retranscription, les conventions de transcription adaptées de Jefferson (2004) ont été utilisées (annexe 3).

2.3.2. Le traitement des données

Pour le traitement des données issues de nos notes spontanées, nous avons commencé par une relecture globale de toutes nos fiches de récolte de données dans l'ordre chronologique des ateliers. La lecture flottante est une première relecture qui permet de se mettre en contact avec le texte, de faire émerger les premières similitudes dans nos prises de notes et des pistes d'analyse des données potentielles (Bardin, 2013). Pour notre part, nous les avons notées sur une fiche annexe.

Pour l'étiquetage, nous avons fonctionné avec un système de couleur. Chaque compétence s'est vu attribuer une couleur et lors de la lecture des notes libres, les données qui traitaient d'une même compétence étaient surlignées de la même couleur. Ainsi, nous avons pu dégager des similitudes entre les différents ateliers. Finalement, nous avons regroupé les données en fonction des couleurs afin de les catégoriser par thème et de nous faciliter la tâche pour l'analyse.

2.3.3. L'analyse des données

Notre analyse se compose de deux parties, une première analyse plutôt statistique de type descriptif. Cela consiste à collecter un grand nombre de données et à les synthétiser sous forme de nombre ou de moyenne par exemple (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024). Notre analyse statistique est issue de nos constats quant aux résultats de la grille critériée (annexe 1). Nous avons coché pour chacun des critères la case qui nous semblait la plus appropriée entre « jamais » et « tout le temps ». A l'issu de l'analyse statistique, nous avons transposé ces données sous forme de graphiques en courbe afin de pouvoir observer plus aisément la progression au fil des ateliers philo (voir section 3.1). Nous avons réalisé un graphique par compétence du PER pour faciliter l'analyse de ceux-ci.

Nous avons également procédé à une analyse thématique dans la mesure où différentes thématiques ont émergé de similitudes dans notre prise de notes. Pour Paillé et Mucchielli (2016) :

> La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude. La deuxième fonction [de l'analyse thématique] va plus loin et concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. (p. 236)

Nous avons donc réalisé une analyse horizontale afin de lier les récurrences observées entre les différents ateliers. C'est pourquoi notre démarche est mixte (inductive et déductive), car nous avions ciblé certaines thématiques au préalable telles que les trois capacités transversales du PER, ainsi que la communication de son point de vue. D'une autre part, d'autres sujets sont venus à nous de manière inattendue au cours des ateliers philo, comme la notion de participation et la gestion des désaccords.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce présent chapitre, nous vous présentons les données récoltées dans le cadre de ce travail de recherche. Nous vous partageons le résultat de nos observations (annexe 5), ainsi que les informations issues de l'autoévaluation qu'ont remplie les élèves en fin de séquence (annexe 6). Nous avons synthétisé et analysé ces dernières afin d'esquisser une réponse la plus complète possible à notre question de recherche.

3.1. Progression quant aux compétences transversales du PER

3.1.1. La collaboration

Voici les résultats de notre analyse statistique issus des données récoltées à l'aide de la grille critériée.

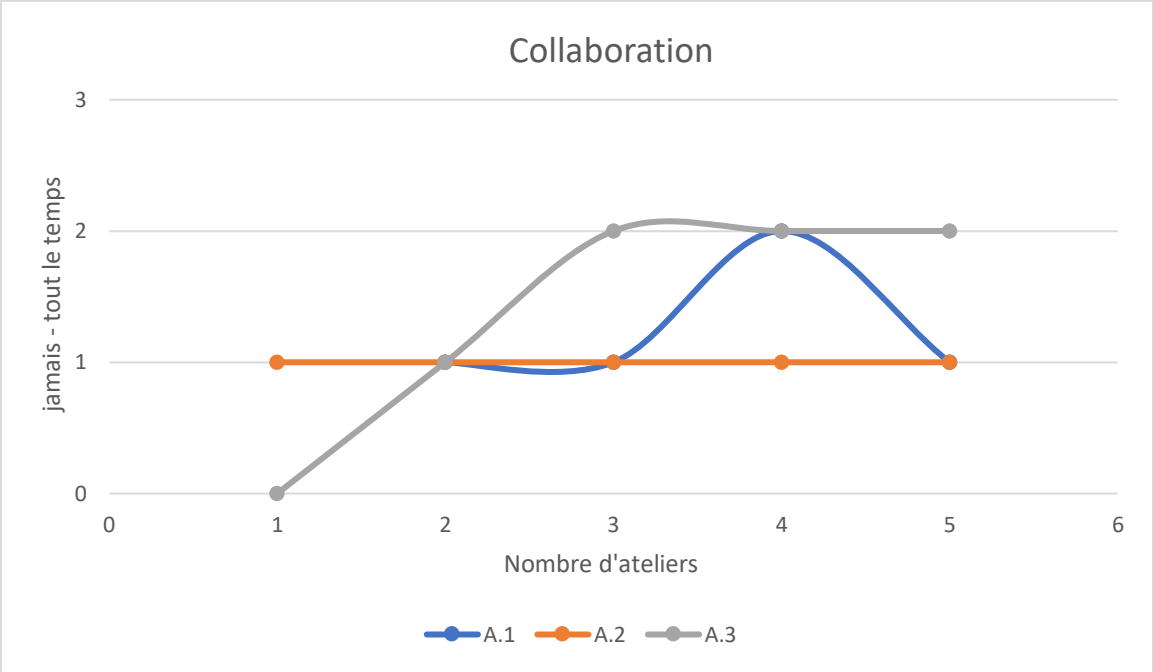


Figure 1 : Graphique collaboration

A.1 Acceptent les divergences et les expriment avec respect.
A.2 Font des choix pour créer une conceptualisation commune.
A.3 Rebondissent sur les propos des autres.

Ce premier graphique nous montre la progression des compétences collaboratives des élèves à l'issue des cinq ateliers philo qu'ils ont vécus. De manière générale, nous pouvons noter une légère progression mais également une période stagnante.

L'indicateur A.1 « acceptent les divergences et les expriment avec respect » n'a pas pu être observé lors du premier atelier car la discussion est restée très en surface et n'est pas allée chercher l'avis des élèves. Lors des ateliers deux et trois, cela est resté stagnant. Nous pouvons observer une petite progression lors du quatrième atelier ainsi qu'une régression lors

de l'atelier cinq. Globalement, nous n'observons pas de progression notable chez les élèves quant à l'acceptation des divergences d'opinion.

L'indicateur A.2 « font des choix pour créer une conceptualisation commune » est continuellement resté au même stade. Après avoir pris de la distance sur la situation, nous pensons que cet indicateur n'était finalement pas vraiment observable. En effet, à l'issue de chaque discussion, les élèves choisissaient le sujet de l'atelier suivant. Cependant, cela leur était demandé et les élèves n'ont pas pris d'autres initiatives. C'est pourquoi, si cette recherche était à refaire, nous suggérons de revoir ce critère-là.

Finalement, l'indicateur A.3 « rebondissent sur les propos des autres » est le plus concluant de tous. Nous pouvons observer une évolution constante lors des trois premiers ateliers, puis, cela reste stable. Les enfants semblent avoir vite compris comment utiliser les propos de leurs camarades pour appuyer les leurs. En effet, selon Lévine (2008), c'est en comparant nos avis avec les autres, qu'ils soient divergents ou similaires, que nous créons une communauté de recherche capable de communiquer dans le respect. Nous pensons que les élèves ont développé cette compétence à force de pratiquer. En effet, lors du premier atelier, nous avons aiguillé les élèves à l'aide de questions telles que « Que pensez-vous de ce qu'a dit un tel ? », « Est-ce que quelqu'un est d'accord ou non avec cela, pourquoi ? » etc. Cela a permis de leur faire comprendre comment rebondir sur ce que disaient leurs camarades et c'est ensuite revenu naturellement de leur part lors des ateliers suivants.

3.1.2. La communication

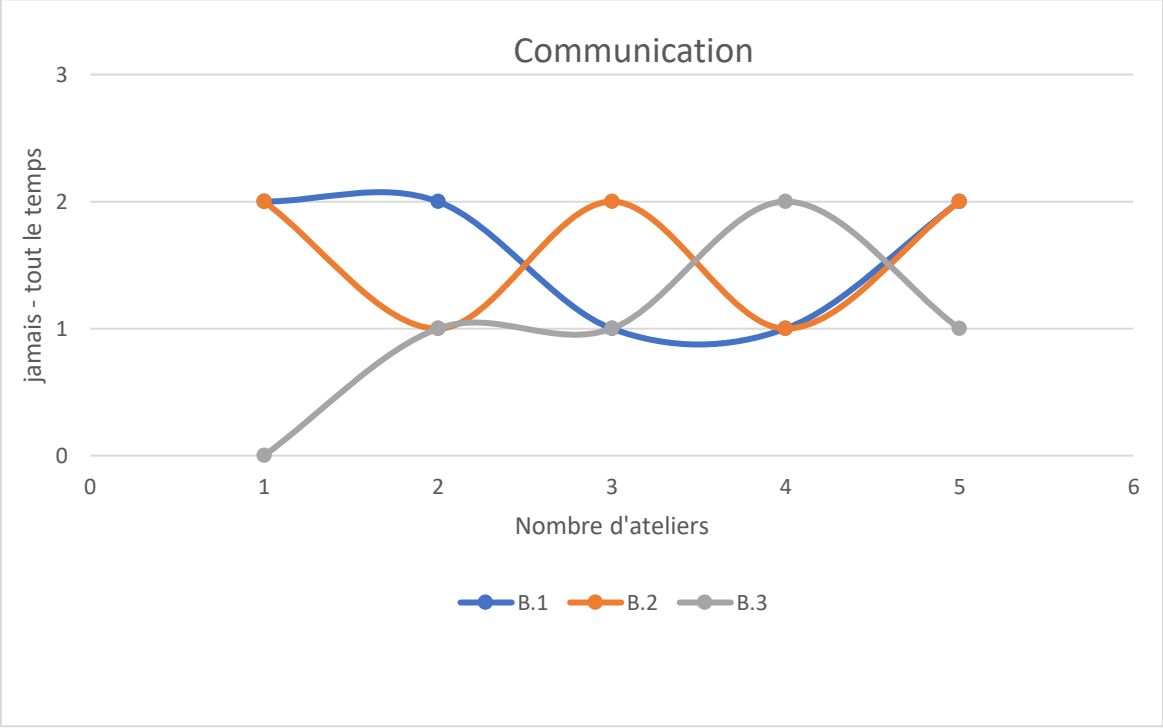


Figure 2 : Graphique communication

B.1 Expriment leur opinion avec un langage adapté.
B.2 Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.
B.3 Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension

Le graphique concernant les compétences communicatives est assez fluctuant. Dans la globalité, nous observons autant de progressions que de régressions.

L'indicateur B.1 « expriment leur opinion avec un langage adapté » démarre très bien car les élèves s'expriment avec un langage tout à fait adéquat lors du premier atelier, puis régresse pour remonter. Le résultat fluctue tout au long de la pratique. Nous pensons que lors du premier atelier, les enfants ne connaissent pas le fonctionnement de ceux-ci, ils·elles se gênent encore un peu. Au fil des semaines, ils·elles acquièrent de la confiance et se permettent plus de choses, d'où l'utilisation d'un langage plus ou moins adapté en fonction de l'atelier.

Pour l'indicateur B.2 « parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole », nous parvenons difficilement à établir un constat, compte tenu des observations oscillantes de celui-ci. Les élèves respectent bien la règle des tours de parole une semaine sur deux. Nous sommes d'avis qu'instaurer un rituel avec des règles dans une classe prend plus de temps dans certaines classes que d'autres. Force est de constater que les élèves ne se sont pas encore approprié les règles des ateliers philo dans cette classe-ci. Nous pouvons imaginer que cela aurait été le cas si le rituel avait été mis en place plus longtemps, cependant nous ne pouvons rien affirmer.

Finalement, nous pouvons constater une belle évolution pour l'indicateur B.3 « posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension ». Cette compétence n'était pas du tout présente lors du premier atelier et progressivement, les élèves ont commencé à se prendre au jeu. Selon nous, cela s'explique par le fait que les élèves commencent à développer de l'intérêt pour ces ateliers au fil des semaines et se servent de cette compétence pour comprendre pleinement la discussion en cours.

3.1.3. La démarche réflexive

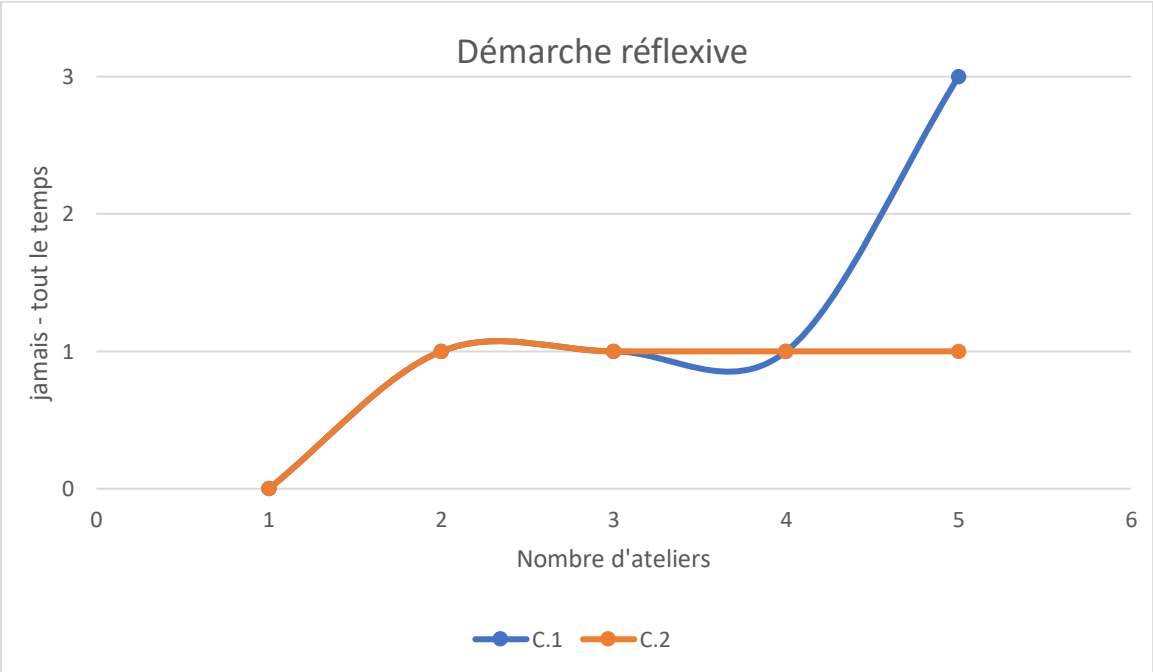


Figure 3 : Graphique démarche réflexive

C.1 Adoptent une position et justifient leur avis.
C.2 Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.

Le graphique portant sur la démarche réflexive est très intéressant à analyser car les résultats des deux critères sont diamétralement opposés.

Nous avons d'une part l'indicateur C.1 « adoptent une position et justifient leur avis » qui démontre une progression remarquable lors du cinquième atelier, puis de l'autre l'indicateur C.2 « prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée » qui, au contraire, stagne vers le bas du graphique. Nous sommes d'avis que cela s'explique par le tempérament des élèves et la dynamique de leur groupe classe. Comme dit précédemment, il s'agit d'une classe avec une majorité d'élèves aimant partager leur opinion tout en restant campés sur leurs positions. C'est une classe avec une dynamique assez conflictuelle où les enfants ont appris à se défendre par la parole. Nous émettons donc l'hypothèse que ces ateliers philo ont renforcé une compétence déjà présente chez une majorité d'élèves. En effet, ces discussions ont permis aux enfants de pratiquer régulièrement la justification de leur point de vue, ce qui explique selon nous la hausse exceptionnelle de ce critère-là. De l'autre côté, la compétence de remise en question reste stagnante car, comme dit précédemment, cela ne fait pas partie des comportements habituels du groupe classe. Comme le disent Raucent et Vander Borght (2006), si la dynamique de classe est conflictuelle, la communication sera par conséquent mauvaise et peu démocratique. Peut-être qu'une pratique plus longue des ateliers philo aurait permis aux élèves de baisser leur garde et d'essayer de se remettre en question malgré l'insécurité que cela peut procurer.

En conclusion, nous constatons une légère amélioration, bien qu'elle ne soit pas constante. Nous pouvons observer quelques régressions de manière isolée lors de certaines semaines, mais globalement, les graphiques tendent tout de même vers la progression. Pour synthétiser, nous pouvons remarquer que les compétences collaboratives et la démarche réflexive sont celles où nous pouvons observer le plus de progression. Pour les compétences communicatives, les élèves semblent avoir acquis moins de compétences pour l'instant, nous pouvons imaginer que cela nécessite plus de temps afin d'avoir une progression notable.

3.2. De la gestion des désaccords à la remise en question

La thématique de la gestion des désaccords est un point clé de notre travail dans la mesure où de réels changements sont observables dans la façon qu'ont les élèves de réagir. Observons donc la manière dont les élèves ont géré leurs désaccords au fil des ateliers.

Atelier 2 – L'injustice

> Bastian : ((*Léo raconte une anecdote*)). C'est pas vrai, ça s'est pas passé comme ça. En fait c'était […]

Ici, Bastian souhaite donner son avis sur une anecdote qu'a racontée Léo. Il commence tout d'abord par exprimer son désaccord et même par affirmer que ce que dit Léo est objectivement faux. Il ne laisse pas la place ni au ressenti ni à l'interprétation de Léo de cette situation. Une fois qu'il a exprimé son désaccord, il poursuit en donnant sa version des faits et ne revient

jamais sur celle de Léo. Cette première interaction nous montre le point de départ du rapport des élèves au désaccord. Ils·elles commencent par exprimer clairement qu'ils ne partagent pas l'avis de leur camarade puis justifient le leur. Ils·elles ne se remettent pas en question et n'acceptent pas qu'une opinion différente de la leur puisse exister. Nous pensons que cela peut s'expliquer par les stades de Piaget (1967). Les enfants entre sept et 12 ans entrent dans leur stade de la pensée concrète. Celle-ci se caractérise par une décentration progressive de soi, donc les enfants sortent de leur phase d'égocentrisme. Les élèves de cette classe sont au cycle deux et devraient également sortir de cette phase, cependant cela ne semble pas être le cas pour tout le monde. Nous pouvons supposer que, étant donné que les enfants n'atteignent pas les stades de Piaget exactement au même âge, certain·e·s enfants n'ont pas encore pleinement atteint les caractéristiques rattachées à celui-ci et sont donc toujours dans cette phase d'égocentrisme.

Atelier 3 – La nature

> Elodie : ((*Claire exprime son point de vue*)) Moi je suis pas d'accord. Parce que je pense que […]
>
> Sarah : ((*Fred exprime son point de vue*)) Bah non.
> Fred : Bah si.
> Sarah : Ok, mais alors pourquoi […] ?

Lors de cette troisième discussion, nous pouvons remarquer un changement de façon de procéder au cours de l'atelier. La première réplique est celle d'Elodie qui répond au point de vue de Claire. Cette première interaction reste dans le schéma révélé précédemment. La jeune fille exprime son désaccord, puis justifie son point de vue. Nous pressentons que, dans un sens, elle cherche à convaincre ses camarades que sa façon de penser est la bonne en réfutant l'opinion de Claire puis en justifiant la sienne. Comme le souligne Gayet (2011), chaque enfant a un rôle dans le groupe-classe, nous supposons alors qu'Élodie, qui est une élève plutôt populaire, souhaite influencer ses camarades pour affirmer son statut de *leadeuse*. Jusqu'ici, la manière de procéder est la même, c'est ensuite qu'un revirement va être observé.

Dans la deuxième interaction, Sarah et Fred débattent d'un sujet. Fred a exprimé son point de vue, puis, comme à l'habitude jusqu'ici implantée, Sarah le réfute indéniablement. Elle pense qu'il a tort et l'exprime simplement par la négative. L'interaction qui s'ensuit est un jeu de oui-non se poursuivant jusqu'au moment où l'un·e d'eux.elles acceptera de lâcher sa position et de s'ouvrir à l'autre. Sarah finit par accepter de prendre en compte l'avis de Fred. Elle exprime un « OK » comme pour faire une trêve et essaie de comprendre pourquoi Fred a cette opinion. Finalement, elle ne change pas de point de vue, cependant, elle a accepté d'écouter celui de son camarade et d'essayer de le comprendre, ce qui est déjà un pas en avant.

Atelier 4 – Les animaux

- Plusieurs échanges se passent entre Bastian et Elodie qui ne sont pas d'accord et qui se remettent petit à petit en question.

Ici, nous n'avons pas de verbatim car la discussion était trop longue pour être retranscrite. L'échange entre Bastian et Elodie reposait sur le lien entre les humains et les animaux. Bastian exprimait que les animaux servent uniquement de nourriture aux humains et Marie affirmait que nous créons de véritables relations avec nos animaux de compagnie. Nous pouvons remarquer que la manière de gérer le désaccord poursuit dans la lancée qu'elle avait initiée lors du dernier atelier. Les deux enfants commencent par exprimer leur désaccord et par débattre, puis, ils se remettent en question après avoir accepté d'écouter l'autre. Ici, un pas

de plus a été franchi dans la mesure où, non seulement ils ont considéré l'opinion de l'autre et essayé de la comprendre, mais ils ont également remis en question la leur. Le fait d'admettre que l'avis que nous nous sommes fait puisse changer ou être finalement erroné est une progression non négligeable et une compétence très importante à acquérir à l'école, comme nous pouvons l'observer dans les capacités transversales de démarche réflexive du PER (2024).

Atelier 5 – La technologie

- Les élèves se sont rendu compte qu'il y avait deux équipes, une pour et une contre, ce qui a amené à un débat (l'IA est-elle plus intelligente que l'homme ?).

Nous souhaitions faire une mention spéciale pour le tournant qu'a pris ce cinquième atelier. Les élèves ont entamé un débat tou·t·es seul·e·s, par leurs propres moyens, ce qui nous a impressionnée. Le débat n'était en effet pas l'un des objectifs de notre démarche, mais ce qui s'est passé lors de cet atelier est très intéressant à analyser. Un·e enfant a tout d'abord exprimé son avis, puis plusieurs autres ont affirmé être d'accord avec celui·celle-ci. Ensuite, un·e enfant a exprimé son désaccord et l'a justifié, ce qui a fait réagir d'autres élèves. Ils·elles ont vite compris que deux sentiments différents émergeaient de la classe et ont créé deux équipes, l'une pour et l'une contre afin de débattre. Nous pourrions penser à une régression, cependant nous ne l'avons pas interprété comme cela. Les enfants ont commencé par exprimer leur opinion, la justifier et écouter celle des autres. Ils·elles ont ensuite vu une opportunité d'aller plus loin en organisant ce débat, alors ils·elles l'ont saisie. Ça n'enlève rien au fait qu'ils·elles ont appris, selon nous, à davantage écouter les avis divergents du leur et à se remettre en question. En matière d'argumentation, le débat est un médium proposé par le PER (2024) dans le domaine de la formation générale. L'objectif d'un débat est d'ailleurs de convaincre l'autre parti, mais pour cela, il faut également écouter et considérer ses arguments.

En conclusion, nous sommes satisfaite de ce qui est ressorti de ces ateliers en matière de gestion du désaccord et de remise en question. Les élèves, au départ, avaient tendance à simplement contredire leurs camarades lors des désaccords et petit à petit, ils·elles ont pris conscience que d'autres avis que le leur existent, qu'ils sont à prendre en compte, et qu'ils peuvent même faire évoluer leur façon de penser.

3.3. Communication de son avis

La manière de communiquer son avis est une thématique se trouvant au cœur de notre travail, que ce soit dans le contenu de l'argument ou dans l'expression orale de l'élève. Nous avons pu relever différents points à discuter que nous vous présentons ci-dessous.

3.3.1. La justification de son point de vue

Comme dit plus tôt dans ce travail, la compétence d'exprimer son avis et de le justifier se situerait plutôt dans les prérequis des élèves. Nous avons très vite remarqué qu'il s'agissait d'une capacité que la majeure partie des élèves possédait déjà, en raison du contexte de la dynamique de classe. Nous pouvons tout de même affirmer que cette compétence a été cultivée tout au long de ce rituel, ce qui a engendré une progression, notamment lors du cinquième atelier. Pour illustrer nos propos, voici les notes prises lors de différents ateliers :

Atelier 2 – L'injustice

> Bastian : ((*Léo raconte une anecdote*)). C'est pas vrai, ça s'est pas passé comme ça. En fait c'était […]

Bastian : En fait, pour revenir sur ce qu'il a dit avant Léo […]

Atelier 3 – La nature

Elodie : ((*Claire exprime son point de vue*)) Moi je suis pas d'accord. Parce que je pense que […]

Atelier 5 – La technologie

- J'ai relevé de manière générale que les élèves utilisent plus de mots de justification : « je pense », « parce que », « c'est vrai + exemple ».

Nous pouvons constater une progression au niveau langagier : les élèves étaient tout d'abord assez évasif·v·e·s dans leur façon de parler, ils·elles peinaient à trouver leurs mots. Après avoir participé à quelques ateliers, nous pouvons constater qu'ils·elles se sont constitué·e·s une banque d'expressions pour expliquer ce qu'ils·elles pensent avec les mots justes. La première chose que nous avons remarquée est qu'au départ, les élèves utilisaient beaucoup le terme « en fait », notamment lors des deux premiers ateliers. Cela a perduré dans le temps, car c'est un tic de langage très présent dans notre manière de parler actuelle. Cependant, au fil des ateliers, nous avons remarqué que cette expression était moins utilisée. Il s'agit d'une locution adverbiale, elle fonctionne donc comme un adverbe et permet de combler les blancs dans les phrases lorsque nous réfléchissons à ce que nous voulons dire. Or, si les élèves savent ce qu'ils veulent expliquer et ont développé leur manière de s'exprimer, cette locution adverbiale disparait petit à petit car ils·elles n'en ont plus l'utilité. Nous pensons qu'avec la pratique, les élèves ont appris à structurer leur pensée et à préparer leurs arguments.

Un autre aspect identifiable est que les élèves avaient tendance à énoncer leur opinion personnelle comme un fait à base de « non, c'est comme ci, oui, c'est comme ça ». Nous l'observons de manière flagrante dans le deuxième atelier. Puis, les enfants utilisent plus de d'expression s'affiliant à un avis subjectif, tel que « je pense ». Comme inscrit dans nos notes libres du cinquième atelier, les élèves utilisent progressivement plus de locutions leur permettant de se justifier mais ils·elles ont également compris qu'un exemple peut venir appuyer leur point de vue.

Les élèves ont également plus tendance à être rigoureux·ses sur les termes utilisés, ils·elles n'hésitent pas à reformuler ou à poser une question pour faire avancer la compréhension. Dans les verbatims ci-dessous, nous pouvons observer plusieurs moments où cette tendance se développe chez les élèves.

Atelier 2 – L'injustice

Alina : J'ai pas compris de quoi on parle, ça veut dire quoi […] ?

Atelier 3 – La nature

Mehdi : Est-ce que je peux poser une autre question qui aide à répondre à la question ?

Atelier 5 – La technologie

Jean : Mais est-ce que la technologie est vraiment plus intelligente ou est-ce que c'est juste que […] ((*reformulation de la question pour faire avancer le cheminement*))

Nous pouvons tout d'abord noter que dès le deuxième atelier, les élèves aimeraient comprendre ce dont nous parlons et ont saisi que cela passe par le vocabulaire utilisé. Une

élève ne comprenant pas un mot s'est rendu compte que cela lui bloquait l'accès à une partie de la discussion et a donc demandé qu'on le lui explique. Lors de l'atelier trois sur la nature, un élève semble avoir remarqué un élément qui, selon lui, manque dans la question et demande s'il peut en ajouter une. Nous interprétons que cela pourrait permettre à d'autres élèves d'arriver à son stade de compréhension du sujet et il souhaite leur donner accès à cela. Finalement, lors du cinquième atelier, un enfant aimerait nuancer la question initiale par la reformulation en une autre question. Il pense que cela serait plus clair formulé ainsi et que cela permettrait d'aller plus loin dans la réflexion. Nous trouvons que ces démarches de reformulation et de questionnement ont une dimension très collective, dans la mesure où nous ressentons que ces élèves ont l'envie de faire progresser la réflexion de toute la classe, comme s'ils avaient découvert une nouvelle nuance et souhaitaient la partager avec les autres. Nous retrouvons ici la dimension de conceptualisation dont parle Tozzi (2007), c'est-à-dire l'importance qu'il voue à trouver les mots justes pour définir la notion dont nous parlons, comme une forme d'explication co-construite par la classe afin qu'elle parle à tous les élèves.

3.3.2. La place de l'anecdote et du vécu

Il est ressorti de ces ateliers que les élèves accordent une grande place à l'anecdote dans leur discussion, même lorsque cela ne fait pas sens.

Atelier 2 – L'injustice

> Bastian : ((*Léo raconte une anecdote*)). C'est pas vrai, ça s'est pas passé comme ça. En fait c'était […]

Comme nous le percevons ci-dessus, dès le deuxième atelier, la première réponse d'un élève à la question est une anecdote. Puis, un camarade rebondit dessus en voulant la rectifier car elle n'est pas correctement racontée selon lui. Ici, ni l'un ni l'autre n'ont exprimé leur avis sur la question, ils ont simplement raconté une anecdote dont la thématique était semblable. Il est vrai qu'une anecdote, un moment vécu ou un ressenti peut venir agrémenter un point de vue. Cependant, il ne doit pas le remplacer. Nous avons remarqué que certain·e·s élèves avaient tendance à nous partager une expérience, une anecdote, mais sans l'utiliser pour répondre à la question. Certain·e·s élèves ne comprenaient pas la différence entre utiliser une anecdote pour illustrer un propos ou justifier une opinion et simplement pour partager un moment de sa vie avec ses camarades. Nous avons vécu une situation où un·e élève donne son avis, nous avons demandé « Les autres, qu'en pensez-vous ? » et qu'un·e enfant nous réponde par une anecdote, plus ou moins liée à ce que son·sa camarade vient d'énoncer. Selon Piaget (1967), lorsque les élèves sont dans cette phase d'égocentrisme dont nous parlions plus haut dans ce travail, les enfants ressentent un besoin de parler d'eux et d'être au centre de l'attention, cela passe notamment par le partage d'anecdotes personnelles.

Nous avons donc dû faire un travail demandant aux élèves d'évaluer si leur anecdote est utile à la discussion ou s'ils souhaitent la raconter pour parler d'eux ou pour faire rire leurs copains. Une fois cette précision apportée, les élèves tentaient d'utiliser leurs anecdotes pour justifier leur opinion, cependant, il reste toujours du progrès à faire de ce côté-ci, comme nous pouvons le voir dans les notes ci-dessous, prises lors du quatrième atelier.

Atelier 4 – Les animaux

- Partage d'expériences personnelles pour faire avancer la compréhension et apporter des éléments, et non pour faire rire les camarades comme auparavant.
- De manière générale, il y avait toujours un bruit de fond, pas de respect de la balle de parole car tous voulaient partager leur anecdote à leurs copains.

Nous pensons que l'anecdote est une manière facile de participer à la discussion sans forcément donner son avis, c'est pourquoi les élèves se dirigent instinctivement vers elle. De plus, les enfants aiment beaucoup partager leurs expériences afin d'être au centre de l'attention ou de susciter une réaction chez leurs camarades de classe. Nous nous attendions donc à ce que les élèves nous partagent des anecdotes. Cependant, pour le bien de notre démarche, il était important que les élèves comprennent qu'ils peuvent raconter leur vécu uniquement s'il apporte une plus-value lors de l'atelier, ce qu'ils ont très bien intégré par la suite.

3.3.3. Rebondir sur les propos des autres

Le dernier aspect que nous souhaitons analyser dans cette rubrique concerne l'évolution de la capacité des élèves à rebondir sur les propos de leurs camarades. Nous avons observé que cette stratégie a été mobilisée de manière pertinente et relativement fréquente au fil des ateliers.

Atelier 2 – L'injustice

> Bastian : En fait, pour revenir sur ce qu'il a dit avant Léo […]

Bastian a été le premier élève à s'appuyer explicitement sur l'intervention d'un camarade afin de développer son opinion. À partir de l'atelier trois, ses camarades ont progressivement adopté cette démarche. Nous les avons ponctuellement aidés en posant des questions telles que « Qu'en pensez-vous ? », « Qui est d'accord (ou non) avec … ? », etc. Par la suite, les élèves ont intégré cette stratégie de manière plus autonome, comme l'illustre notamment l'atelier quatre.

Atelier 4 – Les animaux

> Jean : J'aimerais répondre à Mehdi.
> Elodie : Pour le truc que Jules a dit, je trouve que […]

Ainsi, au cours des échanges, il est devenu fréquent qu'un·e élève reprenne les propos d'un·e camarade, que ce soit pour les approfondir, les nuancer ou exprimer un désaccord. Il s'agit de cette co-construction de la pensée dont nous parle Lipman (2008). Le fait de rebondir sur les dires des autres élèves constitue le liant qui va structurer toute la discussion, cela assure la cohérence des échanges, favorise les transitions entre les points de vue et permet de faire évoluer le débat sans en modifier systématiquement le sujet.

3.4. Facteurs impactant la participation

Nous n'avons pas abordé le thème de la participation des élèves jusqu'ici. Cependant, les données récoltées lors de la prise de notes libres ont fait émerger plusieurs constats au sujet de la participation des élèves aux ateliers philo. La participation jouant un rôle clé dans le processus d'acquisition des compétences collaboratives et communicatives, nous trouvons important de nous pencher sur cet aspect dans l'intérêt de notre recherche. Voici les facteurs impactant la participation des élèves aux ateliers philo découverts à l'aide de nos observations.

3.4.1. Le choix du thème

Lors de la retranscription des notes libres, nous avons remarqué que nous avions peu de notes sur le premier atelier. En effet, au cours de celui-ci, les élèves ont très peu participé, ce qui explique que plusieurs critères n'avaient pas pu être observés. Le seul verbatim transcrit dans nos notes libres est celui-ci :

Atelier 1 – La philosophie

> Elève : Alors moi je voulais dire (2.0) heu non en fait rien. ((*il est le premier à parler, pendant le premier atelier, il est peut-être gêné, intimidé*))

Il y a certes un biais qui résulte du fait qu'il s'agissait du premier atelier et que les élèves devaient être gênés et ne comprenaient pas encore bien le fonctionnement des ateliers philo. Cependant, le premier atelier portait sur la philosophie, un thème nécessaire à aborder avec les élèves afin de les mettre en contexte mais qui ne les intéressait pas du tout. Nous avions également noté les comportements suivants :

Atelier 1 – La philosophie

- Plusieurs élèves manifestent une envie de prendre la parole et changent d'avis.
- Certains élèves se gênent physiquement dans le cercle : coups de pied, se couchent les uns sur les autres.
- Difficulté à avoir l'attention, les élèves ne semblent pas s'écouter puisqu'ils répètent ce qui vient d'être dit.

Nous pensons que ces comportements s'expliquent par le manque d'intérêt des élèves envers ce sujet. Nous avions ensuite proposé certains thèmes au choix en vue des ateliers à venir, tels que : l'injustice, le regard des autres, les règles, etc. Les élèves semblaient avoir choisi l'injustice par dépit et ne témoignaient pas d'émotion particulière. Lors de ce deuxième atelier sur l'injustice, nous avons éprouvé des difficultés à faire émerger des questions de la part des élèves. Ils·elles participaient plus car c'est une émotion qu'ils·elles ressentent souvent et ils·elles ont bon nombre d'anecdotes à partager à ce sujet. Cependant la discussion est également restée en surface et n'était pas aussi enrichissante que ce que nous imaginions. Nos notes libres en témoignent également :

Atelier 2 – L'injustice

- Certains élèves disent ne pas vouloir participer.

Nous avons donc décidé de mettre de côté les thématiques très philosophiques pour essayer de philosopher sur des sujets plus légers mais qui parlent aux élèves. Selon Lévine (2008), l'une des motivations des enfants à philosopher est leur intérêt pour le monde. Leur « je veux savoir » doit être stimulé afin qu'ils s'investissent dans le processus, dans ce cas, le sujet proposé ne les intéressait pas. Lévine nous affirme qu'il n'y a pas une manière de philosopher supérieure à une autre, nous avons donc compris que proposer des sujets plus abstraits pour entrer dans les codes d'une philosophie plus noble ne pousse pas les élèves à s'engager, bien au contraire.

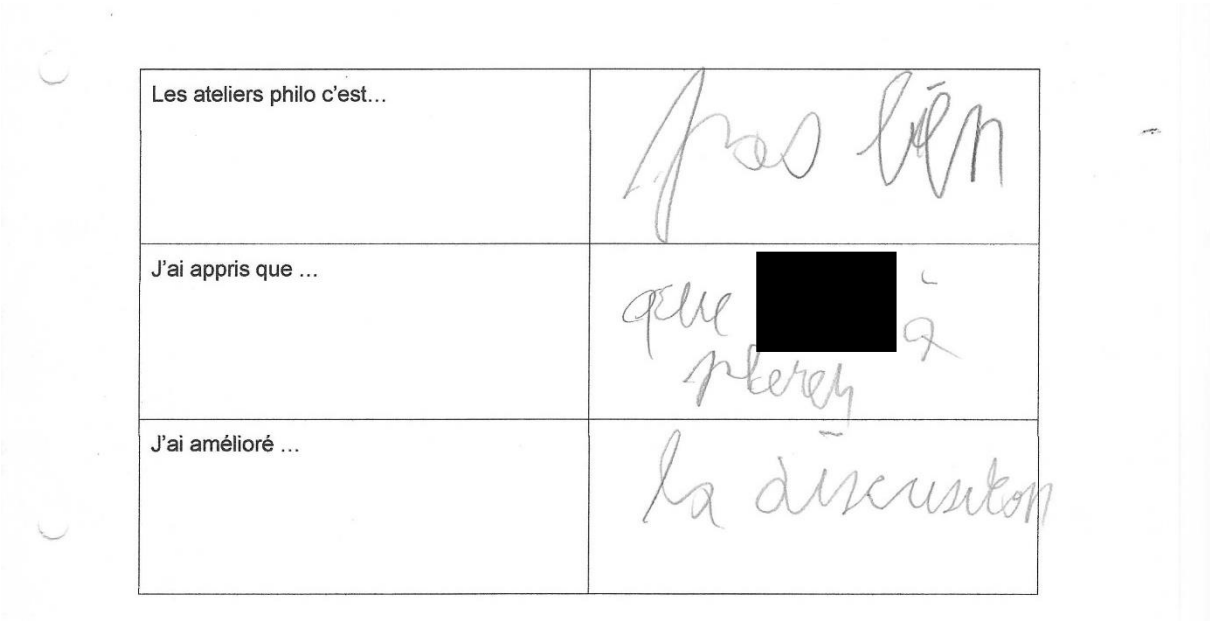
Nous avons observé une nette amélioration pour les trois derniers ateliers portant sur : la nature, les animaux et la technologie, des thèmes qu'ils ont choisis avec enthousiasme. Lors de ceux-ci, les enfants ont nettement plus participé et ont été plus loin dans la réflexion philosophique. Cette note prise lors de l'atelier quatre vient appuyer notre propos :

Atelier 4 – Les animaux

- L'ambiance était cela dit très respectueuse et la discussion plus profonde que d'habitude, ils ont parlé de sentiments, de connexion profonde, etc. Je pense que le thème des animaux leur a beaucoup parlé.

3.4.2. L'intérêt que portent les élèves aux ateliers philo

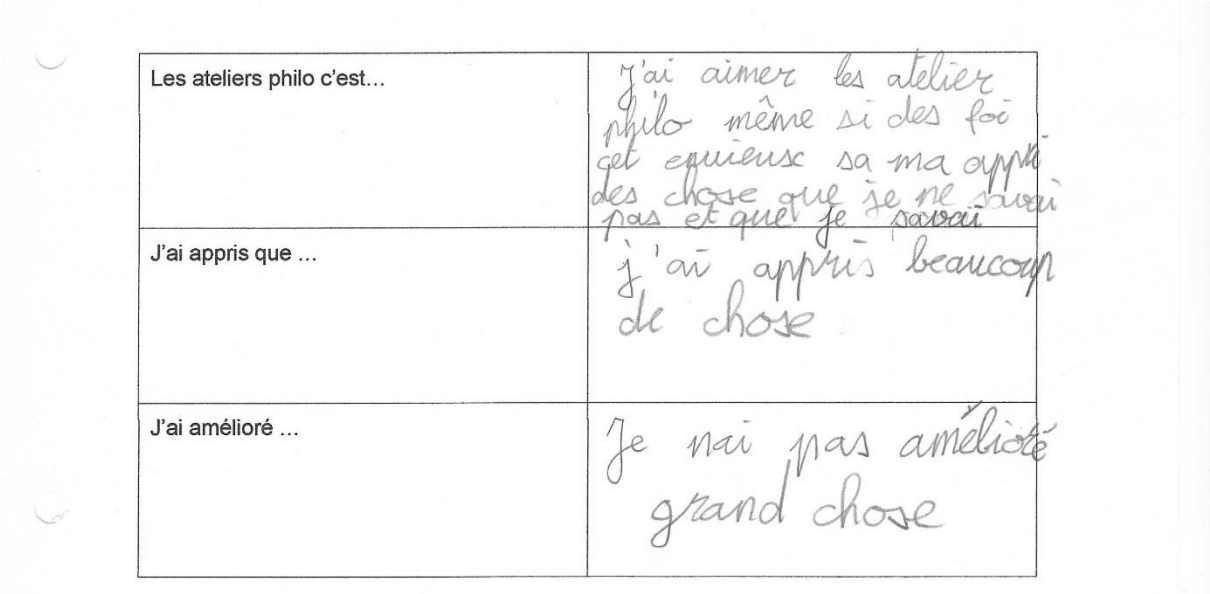
Comme c'est généralement le cas, les élèves qui participaient étaient généralement les mêmes d'un atelier à l'autre. Cependant, certains constats inattendus sont ressortis de la fiche d'autoévaluation que les élèves ont remplie à la fin de la pratique professionnelle.



Les ateliers philo c'est...	pas bien
J'ai appris que ...	que [redacted] parler
J'ai amélioré ...	la discussion

Figure 4 : Autoévaluation 1

Nous avons ici une trace de l'autoévaluation de Jean. Il était l'un·e des élèves qui participait le plus, et pourtant il dit ne pas avoir apprécié les ateliers philo. Cependant, sa participation active lui a permis, selon lui, d'améliorer ses compétences en « discussion ». Nous comprenons cela comme une progression dans sa manière de s'exprimer oralement avec les autres.



Les ateliers philo c'est...	J'ai aimer les atelier philo même si des foi cet equieuse sa ma appri des chose que je ne savai pas et que je savai
J'ai appris que ...	j'ai appris beaucoup de chose
J'ai amélioré ...	Je nai pas amélioré grand chose

Figure 5 : Autoévaluation 2

A l'inverse, voici une trace de l'autoévaluation de Darla. Celle-ci dit avoir apprécié cette activité et pourtant elle n'a participé à aucun des ateliers. Elle témoigne avoir appris beaucoup de choses, mais n'a pas amélioré ses compétences selon elle car elle n'a pas échangé oralement avec les autres. Nous avons donc été surprise de constater que les élèves qui n'aiment pas cet exercice peuvent tout de même beaucoup participer et qu'au contraire, ce n'est pas parce que certain·e·s enfants ne participent pas qu'ils·elles n'apprécient pas l'activité et qu'ils·elles ne sont pas actif·ve·s. Ces dernier·e·s ont tout de même réfléchi, se sont posé des questions, mais ne l'ont simplement pas partagé avec les autres.

Afin de faire une statistique, nous avons recensé que neuf élèves, soit 47% disent avoir apprécié les ateliers philo, sept enfants ou 36% sont mitigés et que trois élèves, soit 15% de la classe affirment ne pas avoir aimé cet exercice.

3.4.3. L'impact de la dynamique de groupe sur la participation

Nous sommes d'avis que la dynamique de la classe a eu un fort impact sur les résultats de notre recherche et sur le déroulement des ateliers philo. De manière générale, les élèves participant le plus faisaient partie du groupe *leader* des garçons. Nous pouvons non seulement notifier qu'ils possédaient le monopole de la parole mais également qu'ils tentaient de se faire remarquer lorsque les autres élèves parlaient, comme en témoigne cette note prise lors du deuxième atelier :

Atelier 2 – l'injustice

- Les garçons font régulièrement des remarques lorsqu'ils n'ont pas la balle de parole (Mehdi et Fred).

Nous remarquons aussi que les garçons participaient beaucoup plus aux échanges que les filles de la classe, bien qu'elles soient en supériorité numérique. Nous avons noté :

Atelier 2 – l'injustice

- Plusieurs filles se plaignent car on ne leur donne jamais la balle de parole (Alina et une autre fille).

En effet, les élèves étaient responsables de se distribuer la parole en passant la balle de parole au·à la camarade de leur choix. Les garçons du groupe *leader* ayant généralement la balle ne sortaient pas de leur cercle et se la donnaient entre eux au lieu de la donner aux filles de la classe. Nous devions parfois intervenir pour rappeler à ce groupe de laisser les filles participer afin d'être juste. Selon Gayet (2011), il y a fréquemment un groupe *leader* dans une classe, qui va parfois évincer les autres groupes qui s'imposent moins dans la discussion. D'un autre côté, les filles de la classe étaient plus sur la réserve et ne se mettaient pas en avant non plus. Quatre filles de la classe demandaient régulièrement la balle en levant la main, mais les autres ne souhaitaient pas partager leur point de vue. Nous pouvons également expliquer cette opposition fille-garçon par les stades de Freud. Les élèves entre sept et douze ans sont en période de latence, celle-ci est caractérisée notamment par une identification aux pairs de même genre mais également par le rejet du genre opposé (Miserez-Caperos, 2024).

Nous observons également dans notre prise de notes libres que certains prénoms reviennent souvent d'un atelier à l'autre. Les élèves participants sont généralement les mêmes, bien que certains nouveaux prénoms fassent irruption au fil des semaines. Nous sommes d'avis que les enfants deviennent de plus en plus à l'aise avec le projet, ce qui explique que de nouveaux élèves s'essayent à parler devant la classe.

Nous avons pu remarquer que la dynamique du groupe classe est différente en atelier philo que lors des autres leçons. Naturellement, les élèves qui d'ordinaire aiment participer ont gardé ces comportements lors des ateliers ; cependant, certain·e·s autres qui ne participent généralement pas en cours nous ont surpris en se montrant très volontaires lors de nos discussions. Nous supposons que ce qui fait que certain·e·s élèves participent alors qu'ils ne le font pas d'ordinaire est lié aux motivations des enfants à participer à une discussion philosophique. Selon Lévine (2007), les enfants obtiennent le statut d'interlocuteur valable durant les ateliers philo, leur point de vue sera considéré au même titre qu'un·e adulte, ce qui est très valorisant.

Finalement, nous pensons que lors de l'élaboration du rituel des ateliers philo, le contexte, notamment la dynamique du groupe classe ainsi que les comportements isolés des élèves, est à prendre en compte, car l'expérience ne se déroulera pas de la même manière dans deux classes différentes.

Conclusion

1. Réponse à la question de recherche

Pour clôturer ce travail, nous devons encore répondre clairement à notre question de recherche qui est la suivante : Comment les ateliers philo ritualisés peuvent-ils faire progresser les compétences collaboratives et communicatives ainsi que la démarche réflexive des élèves au cycle deux ?

Globalement, nous pouvons affirmer que les élèves ont amélioré leurs compétences collaboratives, communicatives et leur démarche réflexive. Il y a une amélioration visible, cependant cela n'est ni constant, ni drastique. Plusieurs facteurs font fluctuer la qualité des échanges entre les élèves, certains jours cela stagne, bien que de manière générale la tendance soit positive. Les résultats nous démontrent que les compétences communicatives et la démarche réflexive des élèves peuvent progresser assez rapidement. Pour la rubrique communication, il n'y a pas une grande progression, cela reste assez stagnant. En effet, de nombreux facteurs, dont la dynamique de la classe, peuvent rendre cela plus difficile et nous pensons qu'il faudrait prolonger ce rituel pendant plusieurs mois pour voir une réelle évolution. Pour répondre au « comment », nous pensons que le point le plus important est l'aspect ritualisé de cette activité. Il faut s'exercer et pratiquer afin qu'au fil des ateliers, la discussion devienne de plus en plus intéressante.

Notre objectif était d'observer ce que les ateliers philo peuvent apporter aux interactions inter-élèves en lien avec les capacités transversales du PER (2024). Nous avons atteint cet objectif en observant comment mettre en place ces ateliers de la manière la plus efficace possible et en réalisant quelles compétences cela permet réellement d'acquérir.

Finalement, notre hypothèse était la suivante : une pratique régulière des ateliers philo en classe permet d'améliorer les compétences collaborative, communicative et réflexive des élèves de manière individuelle et en groupe-classe. En effet, nous maintenons cette hypothèse, bien que nous ne puissions la valider qu'en partie. Une observation plus longue serait nécessaire afin de pouvoir affirmer avec certitude une telle chose, mais nos résultats vont dans le sens de notre hypothèse initiale.

Ceci est notre interprétation de ces résultats, cependant, quoi de mieux que d'observer ce que les élèves ont appris selon eux. Certain·e·s élèves disent n'avoir rien amélioré ou n'en sont pas conscient·e·s. Cependant, certains retours nous ont apporté des éléments de réponses intéressants.

Les ateliers philo c'est...	trop bien
J'ai appris que ...	la nature était trop bien
J'ai amélioré ...	a mieux comprendre

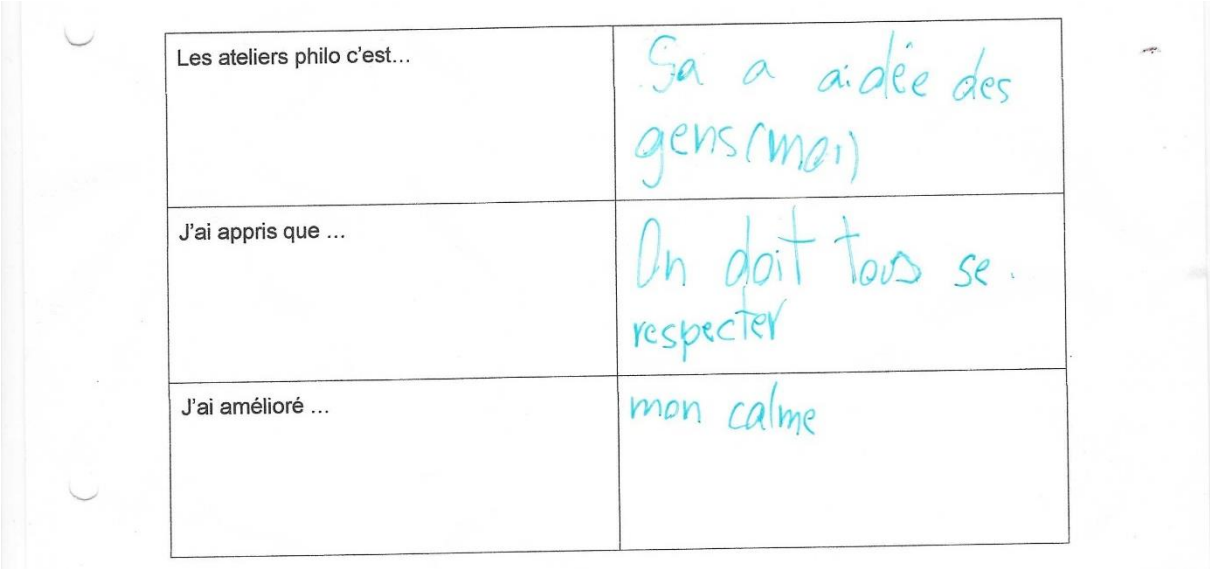
Figure 6 : Autoévaluation 3

Les ateliers philo c'est...	trop bien
J'ai appris que ...	que [redacted] à parler
J'ai amélioré ...	la discussion

Figure 4 : Autoévaluation 1 (bis).

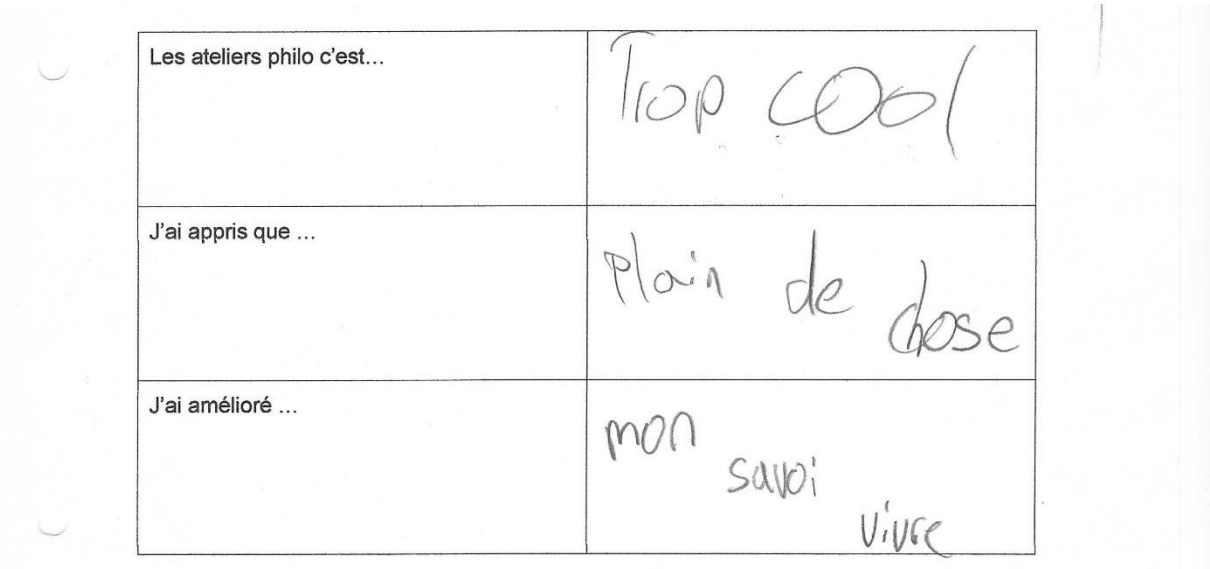
Les ateliers philo c'est... c'est bien	
J'ai appris que ... (quand séparés) les personnes font mois de BRUIT !	
J'ai amélioré ... de dire à [redacted]	

Figure 7 : Autoévaluation 4



Les ateliers philo c'est...	Ça a aidée des gens (moi)
J'ai appris que ...	On doit tous se respecter
J'ai amélioré ...	mon calme

Figure 8 : Autoévaluation 5



Les ateliers philo c'est...	Trop cool
J'ai appris que ...	plein de chose
J'ai amélioré ...	mon savoir vivre

Figure 9 : Autoévaluation 6

Comme nous pouvons l'observer ci-dessus, les points qui reviennent régulièrement concernent notamment la faculté à rester calme et respectueux avec les autres ainsi que les compétences communicatives. Cela faisait partie de nos objectifs, nous sommes donc ravie d'entendre que des élèves pensent avoir amélioré ces compétences-là. Certaines réponses sont également un peu abstraites, comme : « à mieux comprendre ». Nous supposons que les ateliers philo ont permis à certain·e·s élèves de se poser plus de questions et de pousser leur esprit critique dans l'objectif de mieux comprendre certains sujets.

En conclusion, nous sommes satisfaite des résultats obtenus par ce travail de recherche. Bien que la progression ne soit pas énorme, elle est bien présente, nous l'avons ressenti et certain·e·s élèves également.

2. Limites de la démarche et questionnements

Nous avons relevé certains biais et paramètres qui peuvent influencer et fausser en partie les résultats de notre recherche. Tout d'abord, notre travail de recherche vise à identifier une progression générale des compétences transversales des élèves à l'échelle de la classe. Cependant, les données récoltées correspondent aux compétences des élèves ayant participé lors des ateliers, les autres élèves ne sont pas concernés par ces résultats. Nous avons relevé des informations à propos d'un groupe spécifique d'élèves et nous les avons étendues à l'échelle de la classe pour en faire une généralité. Il est donc important de prendre en considération ce biais non négligeable.

Un second paramètre à prendre en compte est que notre question de recherche s'appuie sur la dimension ritualisée de la pratique des ateliers philo. Nous soutenons que la progression est observable sur le long terme à force d'entrainement. Malgré que nous ayons mené ces ateliers pendant plus d'un mois, cela ne représente pas une période assez longue pour pouvoir affirmer que notre hypothèse était correcte. Dans l'idéal, nous pensons qu'il faudrait prolonger cette activité ritualisée sur plusieurs mois, voire deux années, pour constater une véritable progression, bien que le résultat de notre recherche semble tendre vers cela.

3. Pistes d'amélioration

Si ce travail était à prolonger, il y a certaines pistes d'amélioration que nous mettrions en place. La première serait de poursuivre ce rituel sur une plus longue période. Selon nous, l'intérêt de ce genre d'activité réside dans le fait de le pratiquer toutes les semaines durant les deux années qu'un·e enseignant·e passe avec sa classe. De cette manière, nous pensons que l'évolution entre le début de ce demi-cycle et la fin de celui-ci serait flagrante. Nous imaginons qu'au terme de ces deux années les élèves pourraient acquérir un niveau de philosophie très élevé et que cela doit permettre d'assister à de merveilleuses discussions.

Un autre aspect que nous changerions serait la manière d'entrer dans la thématique. Nous avons rencontré des difficultés à engager une partie des élèves dans ce projet, notamment au moment de la création de questions sur la thématique choisie. Bien que cela soit l'une des méthodes préconisées par Lévine (2008), nous nous demandons à présent si cela est la meilleure entrée en matière pour emporter les élèves avec nous dans le questionnement et si ce n'est pas trop abstrait. Peut-être que partir d'un support, tel qu'un livre de littérature jeunesse ou d'une vidéo permettrait aux élèves de s'impliquer plus aisément dans la discussion.

Finalement, nous prendrions plus de temps pour choisir des thématiques qui parlent aux élèves, car nous sommes d'avis que le plus important dans cette démarche est avant tout de prendre du plaisir durant cette activité.

4. Apport pour notre posture enseignante

Ce travail nous a beaucoup apporté tant sur le plan personnel que professionnel. Tout d'abord, nous avons pris énormément de plaisir à mener ces ateliers philo et à écouter les discussions des élèves. Celles-ci étaient très intéressantes, parfois amusantes, parfois touchantes et cela a renforcé notre relation avec les élèves. Cet exercice nous a également demandé de sortir de notre zone de confort, car cela demande une grande maîtrise en improvisation et en capacité à rebondir lors des imprévus ou des moments de blanc. Les ateliers philo nous ont permis plusieurs remises en question, lorsque cela ne fonctionnait pas de la manière escomptée et que nous avons dû changer de système en cours de route. Finalement, cela nous a apporté plusieurs outils en lien avec la gestion de classe et la progression des compétences des élèves que nous réutiliserons certainement dans notre future classe.

Références bibliographiques

Abel, G. (2008). À l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 189-205). De Boeck Supérieur.

Auriac, E. (2007). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). In M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (pp. 109-122). De Boeck Supérieur.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Blais M., Martineau S. (2006), L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation, 25*(1), 43-54. https://doi.org/10.3917/cdle.025.0043

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2024). *Plan d'études romand.* https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities

Comte-Sponville, A. (2018). Introduction. Qu'est-ce que la philosophie ? In A. Comte-Sponville, *La philosophie* (pp. 5-22). Presses universitaires France.

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/M%c3%a9moire_Professionnel_Bachelor_1922/code_d_ethique.pdf

Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé.* Presses de l'Université du Québec.

Daniel, M., Darveau, M., Lafortune, L., & Pallascio, R. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire.* Presses de l'Université du Québec.

Gayet, D. (2011). Relations entre élèves et apprentissages. In C. Le Cunff, & M.-A. Hugon (éds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (pp.17-29). Presses universitaires de Paris Nanterre.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.

Jolibert, B. (2015). Philosopher à l'école primaire ? *Revue philosophique de la France et de l'étranger, 140*(3), 291-306. https://univ-reunion.hal.science/hal-02482915v1

Kessar, Z. (2025). Dynamique de groupe. In C. Bittolo, C. Corre, R. Riand, & P. Robert, *Vocabulaire clinique de l'analyse de groupe* (pp. 101-103). Éres.

Le Cunff, C., & Hugon, M.-A. (éds.). (2011). *Interactions dans le groupe et apprentissages, 1*(1), 11-16. Presses universitaires de Paris Nanterre. https://doi.org/10.4000/books.pupo.3178

Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck Supérieur.

Le Robert. (2020). *Philosophie*. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/philosophie

Lévine, J. (2007). La notion de «monde philosophique des enfants»: utopie ou nécessité? Présupposés, place, limites? In M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion Pourquoi ? Comment ?* (pp. 95-107). De Boeck Supérieur.

Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité.* ESF éditions.

Millon, I. (2011). Les ateliers philo à l'école. In Le Collectif pas de 0 de conduite éd., *Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond* (pp. 115-123). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.pasde.2011.02.0115

Miserez-Caperos, C. (2024). *Approche psychoaffective du développement de l'enfant, cours 4*. Recueil inédit, Haute École Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel.

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse, cours 4*. Recueil inédit, Haute École Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel.

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse, cours 5*. Recueil inédit, Haute École Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel.

Miserez-Caperos, C., & Riat, C. (2024). *Revue de la littérature et normes APA, cours 4.* Recueil inédit, Haute École Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel.

Morel, C. (2018). La dynamique de groupe revisitée. In C. Morel, *Les décisions absurdes (Tome 3). L'enfer des règles. Les pièges relationnels* (pp. 207-233). Gallimard.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Gallimard.

Raucent, B., & Vander Borght, C. (2006). Qu'est-ce qui a changé : quelles approches ont été mises en œuvre? In B. Raucent, & C. Vander Borght, *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (pp. 165-236). De Boeck Supérieur.

Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion Pourquoi ? Comment ?* De Boeck Supérieur.

Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* De Boeck.

Annexes

Annexe 1 : Grille critériée

Grille critériée – Ateliers philo

	Les élèves …	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps
Collaboration	Acceptent les divergences et les expriment avec respect.				
	Font des choix pour créer une conceptualisation commune.				
	Rebondissent sur les propos des autres.				
Communication	Expriment leur opinion avec un langage adapté.				
	Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.				
	Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension				
Démarche réflexive	Adoptent une position et justifient leur avis.				
	Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.				

Notes libres :

Annexe 2 : Autoévaluation

Les ateliers philo c'est…	
J'ai appris que …	
J'ai amélioré …	

Annexe 3 : Convention de transcription

Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)

.	Intonation descendante
,	Intonation progressive
?	Intonation montante
[…]	Discours abrégé
((*abcd*))	Commentaires ajoutés
(1.0)	Pause (en secondes)

Annexe 4 : Mail à la direction

Caprarelli Luana
mar. 16/09, 10:54
[redacted]

Répondre à tous

Bonjour,
Je suis Luana Caprarelli, étudiante en 3e année à la HEP-BEJUNE, en formation primaire et future stagiaire de [redacted] (du 22 septembre au 21 novembre 2025). Je me permets de vous écrire pour vous faire part d'un projet pour lequel j'ai besoin de votre autorisation.
Pour mon travail de mémoire, j'aurais à cœur de mettre en place des ateliers philo en classe afin de récolter des données. J'aimerais mener ces ateliers durant ce stage, avec votre accord. Durant ces ateliers philo, je prendrais des notes et remplirais une grille critériée quant aux interactions entre les élèves. Ceux-ci ne seraient ni enregistrés, ni filmés et leur nom ainsi que les informations confidentielles ne paraîtraient aucunement dans mon travail de mémoire. Seuls leurs comportements et réponses seraient transcrits.
Mme [redacted] est déjà au courant du projet et m'a donné son accord.
M'autorisez-vous de mener ces ateliers philo et de récolter des données afin de les utiliser dans le cadre de mon travail de mémoire ? J'ai dans l'obligation d'avoir l'accord de la Direction également.
Je reste à votre disposition en cas de questions.

Meilleures salutations,
Luana Caprarelli

Demande d'autorisation pour mon travail de mémoire

[redacted]
mar. 16/09, 11:25

!! EMAIL EXTERNE !!

Bonjour Luana,

Vous remerciant pour votre demande, je suis à même d'y répondre favorablement.
Souhaitant que votre travail de mémoire se déroule de la meilleure façon possible, nous allons tout mettre en œuvre pour soutenir votre projet.

Vous souhaitant une agréable suite de journée, je vous adresse mes cordiales salutations.

[redacted]

Tél. direct [redacted]

Annexe 5 : Récolte de données

03.10.2025

Grille critériée – Ateliers philo

	Les élèves …	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps
Collaboration	Acceptent les divergences et les expriment avec respect.	pas	absente		
	Font des choix pour créer une conceptualisation commune.		X		
	Rebondissent sur les propos des autres.	X			
Communication	Expriment leur opinion avec un langage adapté.			X	
	Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.		X	X	
	Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension	X			
Démarche réflexive	Adoptent une position et justifient leur avis.	X			
	Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.	X			

Date 24.10.25

Grille critériée – Ateliers philo

	Les élèves …	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps
Collaboration	Acceptent les divergences et les expriment avec respect.		X		
	Font des choix pour créer une conceptualisation commune.		X		
	Rebondissent sur les propos des autres.		X		
Communication	Expriment leur opinion avec un langage adapté.		X	X	
	Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.		X		
	Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension	X	X		
Démarche réflexive	Adoptent une position et justifient leur avis.		X		
	Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.		X		

Date 31.10

Grille critériée – Ateliers philo

	Les élèves …	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps
Collaboration	Acceptent les divergences et les expriment avec respect.		X		
	Font des choix pour créer une conceptualisation commune.		X		
	Rebondissent sur les propos des autres.			X	
Communication	Expriment leur opinion avec un langage adapté.		X		
	Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.			X	
	Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension		X		
Démarche réflexive	Adoptent une position et justifient leur avis.		X		
	Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.		X		

Date 07.11.25

Grille critériée – Ateliers philo

	Les élèves …	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps
Collaboration	Acceptent les divergences et les expriment avec respect.			X	
	Font des choix pour créer une conceptualisation commune.		X		
	Rebondissent sur les propos des autres.			X	
Communication	Expriment leur opinion avec un langage adapté.		X		
	Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.		X		
	Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension			X	
Démarche réflexive	Adoptent une position et justifient leur avis.		X		
	Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.		X		

Date 14.11.25

Grille critériée – Ateliers philo

	Les élèves ...	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps
Collaboration	Acceptent les divergences et les expriment avec respect.		X		
	Font des choix pour créer une conceptualisation commune.		X		
	Rebondissent sur les propos des autres.			X	
Communication	Expriment leur opinion avec un langage adapté.			X	
	Parlent quand c'est leur tour et sans couper la parole.		X		
	Posent des questions, reformulent pour faire avancer la compréhension		X		
Démarche réflexive	Adoptent une position et justifient leur avis.				X
	Prennent en compte le point de vue de l'autre et se remettent en question, nuancent leur pensée.		X		

Annexe 6 : Autoévaluations remplies pertinentes

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est...	trop bien
J'ai appris que ...	la nature était trop bien
J'ai amélioré ...	a mieux comprendre

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est...	trop bien
J'ai appris que ...	que [redacted] à parler
J'ai amélioré ...	la discussion

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est...	J'ai aimer les atelier philo même si des foi cet equieux sa ma appri des chose que je ne savai pas et que je savai
J'ai appris que ...	j'ai appris beaucoup de chose
J'ai amélioré ...	Je nai pas amélioré grand chose

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est... c'est bien	
J'ai appris que ... (quand séparé) les personnes font mois de BRUIT !	
J'ai amélioré ... de dire [redacted]	

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est...	Cool!!!
J'ai appris que ...	la nature est poluée
J'ai amélioré ...	Rien? Dsl

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est...	Ça a aidée des gens (moi)
J'ai appris que ...	On doit tous se respecter
J'ai amélioré ...	mon calme

FG Prénom [redacted]

Les ateliers philo c'est...	Trop cool
J'ai appris que ...	plein de chose
J'ai amélioré ...	mon savoir vivre