

Philosopher avec les enfants sur la base du récit de littérature de jeunesse

Quand les histoires et les personnages du récit permettent aux enfants de partir à la rencontre de la philosophie et, pourquoi pas, d'eux-mêmes

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Mathilde Weber

Sous la direction de : Tristan Donzé

Delémont / 21 avril 2021

Remerciements

Ce travail a impliqué de très nombreuses personnes que je tiens à remercier sincèrement.

Tout d'abord, je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Donzé, mon directeur de mémoire, qui m'a accompagnée tout au long de la réalisation de ce travail, de l'idée de départ à la mise en place des ateliers-philo. Sa disponibilité, ses remarques constructives, son optimisme et son enthousiasme m'ont été d'un grand soutien tout au long de ce travail.

Ensuite, merci à Audrey et à sa classe avec qui j'ai pu mettre en place des ateliers-philo et avec qui j'ai partagé de magnifiques moments d'échange. Leur confiance et leur investissement m'ont beaucoup touchée.

Je tiens également à remercier Fanny, ma petite sœur, qui m'a soutenue à chaque étape de ce travail et, sans qui, la peluche « Sophia » n'aurait jamais vu le jour. Ses relectures assidues et son aide pour la mise en forme de ce projet dans bon nombre de ses aspects pratiques m'ont été très précieux.

De plus, je remercie également ma famille et Lucien qui ont su montrer leur présence, leur confiance et leur soutien tout au long de la réalisation de ce projet, y compris dans les moments de doute.

Résumé

La Philosophie ne date pas d'hier puisqu'elle est présente dans la vie des Hommes depuis environ 500 avant J.-C. À l'origine, elle n'était cependant pas spécialement destinée aux enfants. C'est seulement près de 2000 ans plus tard que Mathew Lipman décide de la leur proposer .

Comme le dit très bien Jacques Lévine (2004), « tout enfant est, à sa façon, un praticien de la philosophie ». Tout naturellement, les enfants sont curieux, interrogent le monde qui les entoure et ce, notamment au travers de leurs questions aux adultes.

Avec son concept de « Philosophie Pour Enfants », Lipman (1970), nous propose justement d'aborder ces questions-là, de faire parler cette curiosité plutôt que de la faire taire.

De plus, au travers de cette recherche, nous nous intéressons également au récit de littérature de jeunesse comme support de discussion à visée philosophique. Claudine Leleux et Jan Lantier (2010), ainsi qu'Edwige Chirouter (2010) se sont particulièrement penchés sur ce sujet. L'étude de leurs idées et leur mise en perspective dans le Plan d'Études Romand participent à l'élaboration de notre propre méthodologie.

Une recherche-action impliquant l'expérimentation de cette dernière à travers la mise en place d'ateliers-philo, nous permet de rendre compte de son intérêt, de ses apports ainsi que des améliorations qui pourraient y être apportées.

Cinq mots clés :

Philosophie - Enfants – Récit de littérature de jeunesse – Esprit critique – Ateliers-philo

Liste des figures

FIGURE 1 : SCHEMA DE RECHERCHE-ACTION DE KEMMIS ET MCTAGGERT (1988).....	14
FIGURE 2: COFFRES DU PETIT PHILOSOPHE DE CHAQUE ELEVE	21
FIGURE 3: BIBLIOTHEQUE PRETE A ACCUEILLIR LES ELEVES POUR LES PREMIERS ATELIERS	33
FIGURE 4: SALLE DE CO-ENSEIGNEMENT PRETE A ACCUEILLIR LES ATELIERS-PHILO	33

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : TABLEAU SYNOPTIQUE DES AVANTAGES ET INCONVENIENTS DU CORPUS DE TEXTES	60
TABLEAU 2: HISTOGRAMME ILLUSTRANT LA MOBILISATION DES COMPETENCES LIEES A L'ASPECT COGNITIF .	61
TABLEAU 3: HISTOGRAMME ILLUSTRANT LA MOBILISATION DES COMPETENCES LIEES A L'ASPECT SOCIAL	61
TABLEAU 4: HISTOGRAMME ILLUSTRANT LA MOBILISATION DES COMPETENCES LIEES A L'ASPECT IDENTITAIRE	61
TABLEAU 5: GRAPHIQUE ILLUSTRANT LA MOBILISATION DES COMPETENCES LIEES A L'ASPECT COGNITIF	62
TABLEAU 6 : GRAPHIQUE ILLUSTRANT LA MOBILISATION DES COMPETENCES LIEES A L'ASPECT SOCIAL	62
TABLEAU 7: GRAPHIQUE ILLUSTRANT LA MOBILISATION DES COMPETENCES LIEES A L'ASPECT IDENTITAIRE...	62

Liste des annexes

ANNEXE 1 : PRESENTATION DU CORPUS DE RECITS CHOISIS	I
ANNEXE 2 : STRUCTURE DES ATELIERS-PHILO	IX
ANNEXE 3A : EN PHILO AVEC SOPHIA / LES REGLES	X
ANNEXE 3B : EN PHILO AVEC SOPHIA / LA PELUCHE	XIV
ANNEXE 3C : EN PHILO AVEC SOPHIA / LES FORMULETTES.....	XV
ANNEXE 4 : GUIDE D'OBSERVATION	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ANNEXE 5 : PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE PENSEE CRITIQUE DIALOGIQUE SELON MARIE-FRANCE DANIEL (2007).....	XXI
ANNEXE 6 : LISTES DES COMPETENCES SELON LES TROIS AXES	XXII
(SAVOIR, SAVOIR-FAIRE, SAVOIR-ETRE)	XXII
ANNEXE 7 : INFORMATIONS AUX PARENTS ET CONTRAT DE RECHERCHE.....	XXIV

Sommaire

INTRODUCTION	1
MOTIVATIONS.....	1
PRESENTATION DU SUJET	2
PLAN DE TRAVAIL	3
 CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	1
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	2
1.1.1 <i>Bref historique</i>	2
1.1.2 <i>Tentative de définition de la philosophie</i>	3
1.1.3 <i>Tentative de définition de la compétence</i>	4
1.1.4 <i>Liens avec le Plan d'Etudes Roman (PER)</i>	5
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1.2.1 <i>La philosophie avec les enfants</i>	6
1.2.2 <i>Les différents courants de philosophie avec les enfants</i>	7
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	11
 CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	13
2.1 LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	14
2.1.1 <i>La recherche-action</i>	14
2.1.2 <i>La recherche qualitative</i>	14
2.1.3 <i>La démarche compréhensive et d'innovation</i>	15
2.1.4 <i>L'approche hypothéticodéductive</i>	15
2.1.5 <i>Objectif à visée heuristique et pratique</i>	15
2.1.6 <i>Les enjeux ontogéniques, politiques, et pragmatiques</i>	16
2.2 LA NATURE DU CORPUS	16
2.2.1 <i>La démarche de recherche</i>	17
2.2.2 <i>La constitution d'un corpus de textes</i>	17
2.2.3 <i>La structure des ateliers-philo</i>	19
2.2.4 <i>La place de l'enseignant-e</i>	22
2.3 LA COLLECTE DE DONNEES	22
2.4 CARACTERISTIQUES DE L'ÉCHANTILLONNAGE.....	24

CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	25
3.1 LIMITES ET CONSEQUENCES DE LA RECHERCHE-ACTION	26
3.1.1 <i>Posture et fonction de l'enseignant-e dans la gestion de classe en cette situation de recherche-action</i>	26
3.1.2 <i>Conséquences pédagogiques et limites du cadre de la recherche-action</i>	27
3.2 LA GESTION DE CLASSE COMME OUTIL MAJEUR DU PROJET PEDAGOGIQUE D'ATELIER PHILOSOPHIQUE A PARTIR DE RECIT	29
3.2.1 <i>Définir le cadre et le faire respecter</i>	29
3.2.2 <i>Une autorité de sens</i>	31
3.2.3 <i>Un espace neutre et incluant</i>	33
3.2.4 <i>La formation des groupes de discussion</i>	34
3.3 LA PLACE DU RECIT DANS LES ATELIERS	36
3.3.1 <i>Expérimentation et analyse du corpus de textes</i>	37
<i>« Elmer », David McKee</i>	46
3.3.2 <i>La résonnance du récit</i>	57
3.3.3 <i>Qu'amène cette recherche-action quant au choix d'un récit comme support aux ateliers-philo ?</i>	58
3.4 LE SENS DES ATELIERS-PHILO ET L'APPROCHE PAR COMPETENCES	61
3.4.1 <i>Des compétences liées au savoir, savoir-faire, savoir-être</i>	61
3.5 « LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE PENSEE CRITIQUE DIALOGIQUE » (DANIEL, 2007)	63
CONCLUSION.....	67
PRESENTATION SYNTHETIQUE DES RESULTATS	67
AUTOEVALUATION CRITIQUE DE LA DEMARCHE	69
PERSPECTIVES D'AVENIR ET DE RECHERCHES FUTURES	70
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	72
ANNEXES.....	I

Introduction

Motivations

Le thème de la Philosophie avec les enfants s'est imposé à moi tout naturellement. C'est une thématique qui m'a toujours intriguée et autour de laquelle j'ai toujours souhaité faire des recherches approfondies. Le travail de mémoire était donc une belle opportunité pour me pencher sur ce sujet et l'expérimenter. Je trouve que cette pratique mérite bien davantage d'attention.

De plus, depuis quelques années, personnellement, mais aussi professionnellement, je prends conscience des nombreux défis que la vie nous pousse à relever. Nous devons nous armer pour faire face à une société qui évolue de plus en plus vite, un avenir parfois flou ou incertain, même aux yeux des plus petits.

À mes yeux, la philosophie est l'une des plus belles armes qui soit. Tout d'abord, échanger autour d'une question existentielle peut nous renforcer. Ensuite, se questionner et réfléchir rassemble depuis toujours, c'est ainsi que se construit une communauté. Néanmoins, la philosophie a également pour vertu d'éveiller un esprit critique, la remise en question de soi-même, mais aussi du monde dans lequel on évolue.

Les questionnements suivants ont ainsi éveillé ma curiosité :

Pourquoi réserver ces questionnements et ces échanges aux adolescents ou aux adultes ?

Les enfants ne sont-ils pas capables eux-aussi de réfléchir à de grandes questions ?

Ne le sont-ils pas encore plus que nous ?

Avant ma formation à la HEP-BEJUNE, j'ai eu l'occasion de travailler pendant plusieurs mois en crèche avec de très jeunes enfants. S'il y a bien une chose que je retiens de cette expérience, ce sont leurs incessantes questions et leur envie de découvrir le monde. Ils explorent leur environnement par eux-mêmes mais aussi à travers le regard de l'adulte : celui qui, à leurs yeux, sait. Malheureusement, si je devais retenir un second élément de cette expérience, ce serait les réponses qu'on leur donne, trop souvent dénigrantes, ignorantes ou, tout simplement, absentes. À mes yeux, ces questions ne devraient jamais être négligées ou balayées. En tant qu'adultes, nous ne savons que trop bien pourquoi nous évitons ces questions. En effet, j' imagine que ces dernières nous renvoient tantôt à notre propre ignorance, tantôt à cette curiosité et cet enthousiasme que nous avons perdus, tantôt à des doutes ou des peurs que nous préférons taire.

Je suis persuadée que la philosophie avec les enfants peut les aider à se construire, à prendre confiance en eux et en l'autre, ainsi qu'à garder toujours à l'esprit ces questions existentielles qui font de nous les humains que nous sommes.

Depuis ses origines dans les années 1970, le concept de philosophie avec les enfants a fait l'objet de nombreuses recherches. Il a été étudié et expérimenté par plusieurs auteur·e·s et chercheur·e·s aujourd'hui reconnus comme étant de grandes figures de la question. Je pense notamment au pionnier Mathew Lipman, puis à Marie-France Daniel, Michel Tozzi et Jacques Lévine pour n'en citer que quelques-un·e·s.

Ces différent·e·s praticien·ne·s ont su prouver que la philosophie avec les enfants avait de très nombreuses vertus, qu'il s'agisse du développement de compétences cognitives, sociales, identitaires ou de l'éducation à la citoyenneté.

Présentation du sujet

La Philosophie ne date pas d'hier puisqu'elle est présente dans la vie des Hommes depuis environ 500 avant J.-C. À l'origine, elle n'était pourtant pas spécialement destinée aux enfants. Plus tard, Mathew Lipman décide cependant de la leur proposer dans un contexte d'instruction moderne et d'éducation démocratique.

Comme le dit très bien Jacques Lévine (2004), « tout enfant est, à sa façon, un praticien de la philosophie ». Tout naturellement, les enfants sont curieux, interrogent le monde qui les entoure et ce, notamment au travers de leurs questions aux adultes.

Avec son concept de « Philosophie Pour Enfants », Lipman (1970) nous propose justement d'aborder ces questions-là, de faire parler cette curiosité plutôt que de la faire taire.

Au départ, totalement novices dans le monde de la philosophie avec les enfants, nos questions étaient très nombreuses. L'une d'entre elle, très basique, a d'abord retenu notre attention :

Qu'est-ce que la Philosophie avec les enfants et quels sont ses apports en classe ?

En effectuant nos premières recherches, nous avons compris que de nombreux·ses chercheur·e·s, notamment Lipman, Leleux et Tozzi, s'étaient posé cette question avant nous. Par leurs études, ils ont ainsi pu prouver que cette dernière avait de nombreuses vertus et qu'elle « pourrait jouer ce rôle accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite. » (Leleux, 2005, p.123).

Forts de ces constats et décidés à aller plus loin dans ce raisonnement, notre question s'est précisée.

Comment la mise en place d'Ateliers de Philosophie dans une classe de degré primaire peut contribuer au développement cognitif et social des élèves ?

Ce questionnaire, plus précis, concerne plus directement la pratique et la mise en place d'ateliers-philo. Il s'agit ici d'interroger directement la pensée des élèves, de questionner son évolution, au moyen d'outils d'évaluation et sur la base de recherche déjà existantes.

Le premier questionnaire évoqué plus haut et le second, qui en découle, constituent l'ensemble de nos questions de départ.

L'exploration des différentes méthodologies liées à la philosophie avec les enfants nous a permis de prendre conscience des nombreuses options envisageables. Bien qu'il y ait des nuances dans la structuration des ateliers-philo, les principales différences se situaient dans le support duquel émergeait la discussion à visée philosophique. Des premiers récits écrits par Lipman, à la littérature de jeunesse, en passant par la vidéo, la chanson ou encore l'art, les supports peuvent être nombreux.

Nous intéressant plus particulièrement aux élèves du cycle 1, l'album de littérature de jeunesse nous a tout de suite intrigués. Nous trouvions, en effet, ce support très riche et particulièrement adapté pour les jeunes enfants. C'est donc sur ce dernier que nous avons décidé de nous pencher plus particulièrement au cours de la présente recherche.

Plan de travail

Ce travail se divise en trois parties principales : la problématique, la méthodologie et l'analyse de données.

La première partie, la problématique, aborde les deux principaux aspects de notre travail : la philosophie avec les enfants et le récit de littérature de jeunesse.

Afin de mieux les comprendre, nous commencerons par un bref historique de la philosophie avec les enfants, de son origine aux pratiques actuelles. Ensuite, nous nous pencherons sur la philosophie à proprement parler. Nous tenterons de définir ce terme, ses enjeux et ses buts. Nous nous arrêterons également sur la définition de la compétence, concept qui reviendra très souvent dans notre recherche. Nous poursuivrons en explicitant les nombreux liens que nous pouvons tisser entre les compétences travaillées au travers de la philosophie avec les enfants et le Plan d'Etude Roman (PER).

La philosophie avec les enfants se divise en plusieurs courants. Ces derniers se différencient tantôt par leurs objectifs, tantôt par leur méthodologie ou leur mise en œuvre. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement aux pratiques de Mathew Lipman, Michel Tozzi, Jacques Lévine, Claudine Leleux, Jan Lantier et Edwige Chirouter.

La seconde partie, la méthodologie, détaille tous les choix spécifiques à notre recherche.

Dans un premier temps, nous expliciterons ses fondements méthodologiques. Notre choix s'étant porté sur la recherche-action, nous en expliquerons les caractéristiques. La dimension qualitative, la démarche compréhensive et d'innovation, ainsi que les enjeux et objectifs de notre recherche y seront détaillés.

Dans un deuxième temps, nous développerons la nature du corpus. En effet, nous présenterons notre démarche de recherche et en expliciterons les spécificités, notamment l'élaboration de notre corpus de texte, la structure de nos ateliers-philo et la place de l'enseignant·e.

Dans un troisième temps, nous exposerons nos décisions et nos outils en ce qui concerne la collecte de données.

Le dernier temps sera consacré à l'explication des caractéristiques de notre échantillonnage.

La troisième partie, l'analyse de données, exposera une partie des résultats et leur interprétation.

Cette section sera divisée en plusieurs sous-chapitres. Ainsi, nous prendrons le temps de revenir sur les principes de la recherche-action, ses limites et ses conséquences sur le déroulement de nos ateliers. Nous traiterons, en effet, la posture et la fonction de l'enseignant·e, notamment dans la gestion de classe, ainsi que les conséquences pédagogiques du cadre imposé par la recherche-action.

La gestion de classe étant, selon nous, un point-clé dans la mise en place d'ateliers-philo, nous y reviendrons de manière encore plus spécifique. Nous aborderons notamment la définition et le respect du cadre, le type d'autorité vers lequel nous nous sommes tournés, l'espace que nous avons aménagé, ainsi que la formation des groupes.

Pour terminer, nous reviendrons sur la place du récit dans les ateliers-philo, ses apports et ses limites. Par conséquent, nous reprendrons le corpus de texte élaboré plus tôt et l'analyserons au vu du déroulement des discussions. La résonance du récit sera également étudiée. De plus, nous nous intéresserons au sens des ateliers-philo et de l'approche par compétence, ainsi qu'au « processus d'apprentissage d'une pensée dialogique critique » (Daniel, 2007).

Chapitre 1. Problématique

Dans ce travail, nous allons nous intéresser à la Philosophie avec les enfants en abordant principalement deux aspects. Nous nous pencherons tout d'abord sur ses principes de base, son évolution historique et ses différents courants. Ensuite, nous aborderons plus précisément le récit ,qui se révèle être un support particulièrement intéressant pour cette discipline, ainsi que ses intérêts et ses avantages.

Dans un premier temps, nous verrons un bref historique portant sur les débuts de la Philosophie avec Enfants, son arrivée dans le milieu scolaire à l'échelle mondiale, européenne et suisse. Nous aborderons les différentes approches de cette discipline et leurs spécificités. Nous resterons cependant centrés sur l'idée de base de Lipman, le développement de la pensée par soi-même. Par conséquent, nous ne nous attarderons que très peu sur les autres aspects tels que le développement moral et l'éducation à la citoyenneté. Le courant psychanalytique développé par Jacques Lévine retiendra également notre attention, notamment sur la question du développement identitaire de l'enfant.

Ensuite, afin d'être au clair avec les différentes notions liées à notre thématique, nous aborderons les différents aspects et définirons les principaux mots-clés de cette démarche. Nous nous attarderons également sur la différence entre la Philosophie pour enfants et la Philosophie dite « traditionnelle ». Pour terminer, nous tisserons quelques liens avec le Plan d'Etudes Roman (PER).

Dans un second temps, nous nous intéresserons à plusieurs auteur·e-s, philosophes et chercheur·e-s, notamment Lipman, Tozzi, Lévine, Leleux et Chirouter qui ont chacun·e développé une méthodologie ou une dimension de la Philosophie avec les enfants qui leur est propre. Nous discuterons ainsi les différents aspects de chacune des propositions, les objectifs qu'elles poursuivent, ainsi que leurs avantages.

Parmi les différentes méthodes et supports de philosophie avec les enfants que nous aurons explorés, nous nous pencherons plus particulièrement sur le récit. Nous réfléchirons en effet aux différents apports d'un tel support, ainsi qu'à ses spécificités.

La place de l'enseignant, la définition et le choix d'un récit « philosophique » et les différentes formes d'ateliers-philo seront approfondis dans la partie méthodologique de ce travail.

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Bref historique

Le monde actuel est plus que jamais confronté à des changements, à une évolution rapide, ainsi qu'à des remises en question profondes. Par conséquent, il semble de plus en plus nécessaire d'aider les enfants, les futurs adultes de notre société, à apprendre à réfléchir, à apprendre à penser. C'est là tout l'enjeu du modèle de « Philosophie pour Enfants » proposé par Matthew Lipman à partir de 1970. Cet américain qui a étudié la philosophie et la pédagogie a été le premier à se pencher concrètement sur la question de la Philosophie avec les enfants, ainsi que sur sa place à l'école. Son objectif principal est l'apprentissage de la pensée par soi-même.

L'idée de faire de la philosophie avec les enfants évolue petit à petit pour faire son apparition vers 1985 au Québec. Elle n'arrive en France qu'à partir de 1996. En Suisse, elle fait particulièrement parler d'elle depuis une dizaine d'années seulement.

Lipman est un précurseur en matière de Philosophie avec les enfants. Jacques Lévine (2004) nous rappelle cependant que d'autres bien avant lui, notamment Montaigne, ont évoqué cette question. La citation suivante précise cependant que l'émergence de cette pratique pour les enfants a nécessité du temps et une évolution sociétale.

Ce n'est probablement pas un hasard si l'initiative de Lipman a dû attendre 400 ans après Montaigne avant d'être formulée. Il a fallu que la parole de l'enfant soit mieux reconnue à la suite de toute une série d'effondrements qui sont en train de modifier la place de l'enfant dans notre société.

Lévine, 2004, (p.73)

Dans un texte présenté pour la première fois lors d'une conférence en 1989, Lipman (1993), explique que le système d'enseignement-apprentissage traditionnel n'est plus acceptable. À ses yeux, celui-ci devrait changer pour cultiver, avant tout, le raisonnement et le jugement, ici au sens d'esprit critique. L'enseignement devrait amener l'enfant à apprendre à réfléchir, à penser. C'est en grande partie pour cette raison qu'il invente la théorie de la « Philosophie pour Enfants » et sa propre méthode pédagogique. Celle-ci est utilisée, aujourd'hui encore, dans de nombreux établissements scolaires et dans de nombreux ateliers-philo.

Depuis les débuts de la Philosophie pour enfants de Matthew Lipman, les approches se sont multipliées. Plusieurs personnes ont décidé de reprendre ses idées, de les approfondir ou de les modifier. Certain·e·s souhaitent utiliser cette méthode pour développer d'autres

compétences chez les élèves telle que l'éducation à la citoyenneté par exemple. D'autres sont restés très fidèles à la Méthode Lipman et la suivent aujourd'hui encore.

De plus, comme le souligne Daniel (2007), en tant que futur·e·s enseignant·e·s, il est de notre responsabilité de permettre aux nouvelles générations de développer les compétences cognitives, sociales, affectives et éthiques indispensables pour relever les nombreux défis qui nous attendent. Et, la philosophie est justement un moyen d'y parvenir.

1.1.2 Tentative de définition de la philosophie

Commençons par nous pencher sur l'élément de base de notre propos : la philosophie. Ce terme nous est relativement familier, soit parce que nous avons nous-mêmes étudié cette branche dans nos études, soit parce que nous l'avons utilisé pour qualifier quelqu'un qui parle un peu trop ou qui pose un peu trop de questions.

Penchons-nous toutefois sur la définition littéraire de ce mot. Selon le dictionnaire en ligne Larousse (2020), la philosophie est « l'ensemble des conceptions portant sur les principes des êtres et des choses, sur le rôle de l'homme dans l'univers, sur Dieu, sur l'histoire et, de façon générale, sur tous les grands problèmes de métaphysiques ». Selon Le Robert (2020), elle serait « l'ensemble des questions que l'être humain peut se poser sur lui-même et l'examen des réponses qu'il peut y apporter ; vision systématique et générale (mais non scientifique) du monde ».

Le grand point commun de ces deux définitions réside dans le questionnement. C'est précisément cet élément qui constitue la base de toutes les propositions faites par Lipman et d'autres après lui. Si nous reprenons la définition proposée par le dictionnaire Universalis (2021), la philosophie est la « science étudiant les principes et les causes, le fondement des valeurs humaines au niveau le plus général ». Nous voyons ici l'émergence d'une nouvelle dimension, celle de la recherche et d'expérimentation.

1.1.3 Tentative de définition de la compétence

Dans ce travail, nous aborderons très souvent la notion de compétence. Ce concept, objet de plusieurs controverses et défini de différentes manières, constitue un élément central de notre sujet.

En effet, comme nous l'avons vu et comme nous le verrons encore plus loin, la philosophie avec les enfants a pour objectif le développement de bon nombre de compétences.

Michel Develay (2015) définit la compétence comme « un savoir agir réfléchi au service de la résolution d'une question ouverte » (p.51). Elle est complexe et fait intervenir de nombreux processus mentaux différents. Elle nécessite notamment une articulation entre des connaissances et des expériences, ainsi qu'une grande capacité d'adaptation. C'est ce qu'il appelle « compétences transversales » qui nous intéresse particulièrement ici. Il s'agit de capacités qui peuvent être transférées et s'appliquer à d'autres situations similaires.

Nous postulons que la personne compétente se donne le « pouvoir d'agir », parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action.

Develay, 2015, (pp.51-52)

La définition de Develay (2015) rejoint donc le Plan d'Etudes Roman en ce point. Ce dernier définit, en effet, la compétence comme une « possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe ».

Dolz et Ollagnier (2002) soulève encore une fois que la compétence est un objet difficile à définir, et ce « à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver » (p.7). En effet, ils expliquent que la définition de ce terme, très souvent utilisé dans des situations diverses, dépend de son usage. Ils tentent cependant de la définir selon plusieurs aspects. Dans un premier temps et de manière générale, elle désignerait « la capacité à produire une conduite dans un domaine donné » (p.8). Dans un second temps et plus proche du domaine de l'éducation, la compétence « renvoie à celle d'une construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme « acteur » « différent » et « autonome ». » (p.8).

Enfin, bien qu'elle semble difficile à cerner et dépendante du domaine dans lequel elle s'implante, nous nous basons sur l'idée que la compétence est la capacité à utiliser une certaine ressource face à une certaine situation. Toutes les nuances énoncées ci-dessus sont, bien entendu, prises en compte dans l'élaboration de notre projet pédagogique de mise en place d'ateliers-philo.

1.1.4 Liens avec le Plan d'Etudes Roman (PER)

Daniel, Lévine et Tozzi sont d'accord sur la nécessité de permettre aux enfants de développer leur pensée et leur esprit critique. Ils précisent également que la Philosophie avec les Enfants permet de développer deux aspects très importants de la formation scolaire : le civisme et la pensée critique. Par le premier terme, nous entendons tout ce qui se rapporte à la démocratie et à son exercice, à la prise en considération de l'autre et à son écoute, au partage d'idées et à leur construction. Le second comprend le questionnement, la curiosité et la remise en question.

Nous remarquons que ces deux éléments figurent très clairement dans le Plan d'Etude Roman (PER), notamment sous les rubriques « Formation Générale : Vivre ensemble et exercice de la Démocratie » et dans « Compétences Transversales : Démarche réflexive ». En approfondissant davantage et selon la définition de Develay, nous réalisons que la Philosophie touche également les autres compétences transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice). En travaillant ces compétences, notamment au travers de la philosophie, nous permettrons aux élèves de devenir compétents dans la plupart des situations d'apprentissages scolaires.

De plus, la notion de compétence, comme le souligne une fois encore Develay (2015) conduit à « voir l'élève comme un tout non découpé en unités étanches correspondant aux diverses disciplines ».

1.2 *État de la question*

1.2.1 La philosophie avec les enfants

Claudine Leleux, Jan Lantier et Edwige Chirouter nous proposent d'aborder ces compétences au travers de discussions philosophiques basées sur le récit. Nous évoquerons plus précisément leurs pensées un peu plus loin. Nous pouvons cependant déjà souligner que ce type de réflexion, l'identification aux personnages de l'histoire et l'échange avec le groupe sont des éléments importants et riches pour le développement identitaire de chacun des élèves.

Avant d'aller plus loin, il semble nécessaire de préciser que la Philosophie avec les enfants n'est pas la même que celle proposée à des adolescents au lycée ou à des adultes, dite « philosophie traditionnelle ».

La plus grande différence entre ces deux visions réside probablement dans l'étude des grands Philosophes tels que Socrate et Platon ou, plus tard, les Lumières. En fait, la Philosophie avec les enfants ne fait, le plus souvent, pas référence, du moins pas directement, aux grands philosophes et à leurs idées.

Les autres changements proposés par Lipman représentent surtout des adaptations à l'âge des enfants et à leurs besoins spécifiques (visualisation à l'aide d'un support visuel, bâton de parole, formulation des questions...).

En résumé, comme le propose Tozzi (2002) au travers de sa conception de la Philosophie avec les enfants, qu'il appelle le « penser par soi-même débutant », Lipman cherche à mettre en évidence l'importance des questions fondamentales de la condition humaine et de la quête de la vérité. Cette vision est centrée sur la didactique et, par conséquent, plus adaptée au cadre scolaire.

L'idée de la « Philosophie Pour Enfants (PPE) » et sa didactisation proposées par Lipman en 1970, étaient totalement innovantes et ont eu un grand succès. Cela n'a cependant pas été réellement le cas auprès des partisans de la « Philosophie traditionnelle » qui ne l'ont pas bien accueillie et l'ont souvent critiquée. On lui reproche notamment de perdre de son authenticité. Tozzi (2004) le relève d'ailleurs en citant Muglioni, ancien doyen de l'Inspection Générale de philosophie en France, « La philosophie est elle-même sa propre pédagogie ! » (p. 106).

Comme nous venons de le voir, la Philosophie avec les enfants fait l'objet de nombreux débats et peine à mettre tout le monde d'accord. Nous pouvons cependant noter que la plupart des désaccords reposent sur l'adjectif « philosophique ». En effet, selon Jolibert (2015) notamment, ce n'est pas le contenu, les compétences que les ateliers-philo cherchent à développer qui posent problème, au contraire.

« A force de voir de la philosophie partout où il y a échange d'opinion, on court le risque qu'elle ne soit plus nulle part » (Jolibert, 2015). Par cette phrase, il illustre ce qu'il considère comme le principal problème de la Philosophie avec les enfants. Jolibert émet des réserves quant à trois dimensions de cette approche : les contenus, l'encadrement, l'enfance. Ces trois éléments seraient des freins à la réponse aux exigences de la discipline.

La question de l'encadrement offert par les enseignants apparaît très souvent comme étant un facteur important influençant le déroulement des ateliers-philo. Il peut être tantôt positif, tantôt négatif. En résumé, la formation de l'enseignant·e à la pratique de la Philosophie avec les enfants est un élément-clé pour permettre aux enfants d'atteindre un niveau de réflexion et de discussion philosophique. Si elle·il ne possède pas les outils pour guider les élèves, ne connaît pas les pièges à éviter, il pourrait tout simplement laisser les élèves « stagner » dans un simple dialogue qui n'a rien de philosophique.

1.2.2 Les différents courants de philosophie avec les enfants

Revenons maintenant aux personnalités citées plus haut et aux principaux points de leurs approches. Ces dernières sont le plus souvent proposées dans le cadre scolaire. Il n'est cependant pas rare que ces ateliers soient proposés à des enfants dans un contexte extrascolaire.

Matthew Lipman

A partir de 1980, Matthew Lipman propose une pratique de la philosophie totalement innovante, il décide de la proposer aux enfants. Il insiste sur la nécessité de faire évoluer le système scolaire et de permettre aux élèves de développer de nouvelles compétences telles que la pensée critique et le raisonnement, ainsi qu'au processus de développement global de l'élève. Le modèle de Lipman est très précis et basé sur de nombreux postulats. Sa méthode de base et la structure de ses ateliers-philo sont toujours les mêmes.

La lecture : La première étape est toujours la lecture d'un texte qui est ensuite exploité dans la suite de l'atelier. Dès qu'ils en sont capables, Lipman encourage les enfants à lire par eux-mêmes.

La cueillette : La deuxième étape se révèle être une collecte de questions que les enfants aimeraient discuter. Ce sont les élèves qui ont la responsabilité de formuler leurs questionnements.

Le dialogue philosophie en communauté de recherche : A cette étape, les élèves apprennent à échanger et à construire une pensée commune.

Dans le modèle de Lipman, l'enseignant-e a une place très importante dans les ateliers et intervient souvent dans la discussion.

Pour lui, la finalité de la Philosophie Pour Enfants est le développement d'un raisonnement logique.

De nos jours, plusieurs personnes, dont Marie-France Daniel, continuent d'étudier et de pratiquer la méthode de Lipman à l'école ou lors d'ateliers-philo.

Michel Tozzi

De son côté, depuis 1988, Michel Tozzi, alors professeur de philosophie dans un lycée, a mis sur pied la « Discussion à Visée Philosophique (DVP) ». Au fil du temps, il s'est intéressé aux nouvelles pratiques de la philosophie et, plus particulièrement, à celle avec les enfants. Il a ainsi créé une forme de didactique de « l'apprentissage du philosophe », ce qu'il considère comme un guide du « penser par soi-même débutant ».

La DVP n'est cependant de loin pas qu'une simple discussion ou qu'un échange d'opinions. Tozzi (2007) précise d'ailleurs qu'« une discussion n'est jamais d'emblée philosophique, mais peut le devenir quand s'y exercent des exigences intellectuelles spécifiques ».

Selon lui, apprendre à philosopher c'est donc apprendre à articuler trois capacités intellectuelles :

La problématisation de notions : Être capable de questionner, de trouver le problème qui se cache derrière une question. Cette dernière porte le plus souvent sur des enjeux communs.

La conceptualisation de notions : Être capable d'analyser, de définir, de repérer les similitudes et les différences ou de se créer une représentation mentale du problème.

L'argumentation : Être capable d'exprimer et d'étayer son opinion tout en restant à l'écoute de celle de l'autre.

De plus, Tozzi insiste sur l'importance de travailler sur des tâches complexes basées sur trois compétences qui sont le « lire philosophique », l'« écrire philosophique » et le « discuter philosophique ». Dans la DVP, il ne s'agit pas du tout de convaincre les autres. Il s'agit d'apprendre à construire une idée commune. Il le souligne d'ailleurs en disant que, dans ce type de discussion, c'est le « rapport de sens » qui prime sur le « rapport de force ».

Bien que la DVP soit généralement réservée aux études supérieures, Tozzi nous montre qu'elle est tout à fait accessible à de jeunes enfants à l'école ou en dehors.

Pour Tozzi, l'enseignant-e est avant tout présent-e pour gérer les aspects fonctionnels de l'atelier. Elle-il n'intervient pas ou très peu dans les échanges. Ses interventions sont limitées, mais il peut guider la discussion si nécessaire.

Les travaux de Tozzi, comme ceux de Lipman visent le raisonnement logique.

Jacques Lévine

Jacques Lévine s'est également beaucoup intéressé à la pratique de la Philosophie avec les enfants. Il l'a cependant exploré sous un angle bien différent, celui de la psychanalyse.

Il remet en question plusieurs aspects du modèle de Lipman, notamment les textes trop compliqués, ainsi que les objectifs et méthodes de travail trop nombreux. De plus, il juge que l'enseignant a une trop grande place dans l'échange.

Lévine accorde une grande importance à la discussion entre les élèves. Pour lui, le silence de l'enseignant-e est essentiel. Elle-il doit intervenir uniquement pour réguler le fonctionnement de l'atelier et ce, seulement en cas de nécessité.

Nous pouvons également constater des nuances dans leur vision de la finalité de la Philosophie avec les enfants. Comme nous l'avons plus haut, Lipman y voit le développement de la pensée et de la logique. Selon Lévine (2004), cette finalité devrait être « la parole de l'enfant en tant que miroir de sa façon de penser la vie, et cela, avec le minimum d'additions en provenance des adultes ». Nous pouvons donc noter qu'il cherche avant tout à aider l'enfant à développer son identité personnelle. C'est, non seulement par sa propre expérience de pensée, mais surtout par le rapport aux autres que celle-ci pourrait se construire.

Claudine Leleux

Dans plusieurs études qu'elle a menées entre 2007 et 2011, Claudine Leleux s'est intéressée au développement moral des enfants pratiquant la DVP en classe. Son hypothèse de départ était que la pratique de la DVP en classe permettrait aux élèves d'accélérer et d'approfondir davantage leur développement moral.

Pour ces trois recherches, les supports utilisés étaient différents. Dans la première, elle a décidé de se pencher sur des élèves âgés de 6 à 12 ans et de partir de problématiques philosophiques, notamment sous forme de questions. Dans la seconde, elle a proposé à des enfants de 5 à 13 ans d'aborder des problématiques morales et citoyennes sur la base de contes. Ces deux premières recherches ont apporté des résultats significatifs pour la plupart des classes, validant ainsi en grande partie son hypothèse de départ. Les résultats obtenus chez les élèves les plus jeunes n'étaient cependant pas concluants. Leleux en a déduit, non pas que la DVP n'était pas intéressante pour ces élèves-là, mais que le support choisi n'était pas adapté. C'est pour cette raison qu'elle a décidé d'effectuer une troisième recherche dans

laquelle elle a proposé une tout autre entrée en matière. Son support reste le récit, mais les histoires sont plus courtes et accompagnées de dessins ou de photos. Elle a également adapté l'accompagnement de l'enseignant·e. Celle-ci·celui-ci reformule plus souvent, aide les élèves à formuler leurs questions et à exprimer leur pensée tout en veillant à ne pas les influencer. Cette dernière méthode s'est révélée beaucoup plus efficace que celle de la première étude et a finalement permis de valider définitivement l'hypothèse selon laquelle la DVP influence positivement le développement moral des élèves.

Certes, les objectifs poursuivis par Claudine Leleux ne sont pas exactement les mêmes que nous. En effet, nous nous centrerons davantage sur le développement identitaire de l'enfant, de sa propre personnalité. Nous pouvons cependant constater l'efficacité de la méthodologie proposée, son adéquation avec l'âge et le développement cognitif des très jeunes enfants, ainsi que certaines compétences « universelles » que favorisent la Philosophie avec les enfants.

Claudine Leleux, Jan Lantier et Edwige Chirouter

Claudine Leleux, Jan Lantier et Edwige Chirouter se sont tous les trois intéressés à la Philosophie avec les enfants à partir du récit. Comme nous l'avons vu plus haut, Leleux (2014) a démontré que le récit était un support qui parlait beaucoup aux jeunes enfants. Chirouter (2010) a également évoqué les intérêts de l'approche par la littérature de jeunesse. Elle cite notamment Paul Ricoeur qui définit la littérature comme « une expérience de pensée ». La littérature est ainsi une porte ouverte sur la réalité, notre vision des choses, notre expérience et notre pensée. Chirouter (2010) nous dit tout simplement que « l'imaginaire est ainsi comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent ». Le récit permet de vivre des déséquilibres et se questionner profondément. De plus, elle a le grand avantage de nous offrir une distance avec le réel, une « une distance de sécurité » qui nous permet de nous investir sans nous mettre directement en danger. Les enfants s'identifient très rapidement aux personnages des histoires qu'on leur raconte. Ils parlent en leur noms, donnent leur avis sur ce qu'ils auraient dû faire ou non. Par l'intermédiaire rassurant et familier du personnage, ce n'est autre que l'enfant lui-même qui s'exprime et raconte un bout de sa propre histoire.

Nous aborderons ces aspects plus en profondeur dans le chapitre « méthodologie ».

1.3 *Questions de recherche et hypothèses de recherche*

Contrairement aux autres pays francophones comme la France et la Belgique, la Suisse n'offre que très peu d'activités autour de la Philosophie pour enfants à l'école, ni même en dehors. Des articles récents dans des journaux suisses bien connus, « Le Temps » et « Coopération », nous montrent cependant que c'est une pratique en développement.

Malgré cela, elle pose encore de nombreuses questions auprès des parents et des professionnel·le·s de l'enseignement. Analyser les aprioris, les idées préconçues de chaque acteur du système éducatif pourrait se révéler très intéressant et pourrait nous expliquer pourquoi cette pratique n'arrive chez nous que depuis quelques années, alors qu'elle est présente dans d'autres pays depuis bien plus longtemps.

Leurs réponses permettraient non seulement d'avoir une idée de la différence entre ces conceptions et la réalité de cette thématique, mais également d'obtenir quelques éléments de compréhension afin de savoir pourquoi la Philosophie n'a pas ou que très peu sa place dans les classes primaires de Suisse. Ce n'est cependant pas sur ces questionnements-là que porte ce travail.

En effet, nous avons fait le choix de nous pencher davantage sur les effets de la Philosophie avec les enfants à l'école, sur le développement des compétences liées au philosopher, mais aussi à l'utilisation de ces apprentissages dans d'autres disciplines scolaires.

Par conséquent, deux nouvelles questions ont émergé :

Comment la philosophie peut-elle faire évoluer la pensée des élèves ?

Quels points de vue ont-ils sur eux-mêmes et sur les autres, avant et après la pratique de la philosophie ?

Ces dernières sont plus précises et concernent plus directement la pratique et la mise en place d'ateliers-philo. Elles ne permettent cependant pas de réduire suffisamment le champ de recherche.

Les différentes recherches ayant confirmé notre intérêt pour la Philosophie avec les enfants du cycle 1, nous avons choisi de nous pencher plus particulièrement sur le support du récit et de la littérature de jeunesse.

Les recherches de Leleux, Lantier et Chirouter ont démontré que le récit et la littérature de jeunesse représentent un support accessible, adapté, ludique et riche pour les jeunes enfants. Porteurs d'enjeux proches de la vie et des préoccupations des enfants, les récits ou les albums

de littérature de jeunesse permettent d'aborder des thèmes parfois difficiles ou lourds de sens tels que la vie, l'amour, l'amitié, la mort ou le deuil, la confiance et la fait de grandir.

Dans « *La psychanalyse de contes de fée* », Bruno Bettelheim (1976) explique à plusieurs reprises que les enfants ont la capacité de saisir dans les histoires les éléments qui les touchent directement dans leurs questionnements ou dans leurs peurs du moment. Ils parviennent ainsi à comprendre ou à exprimer des questions parfois existentielles avec leurs yeux et leurs mots d'enfants. Chaque histoire les aide ainsi à grandir un peu plus.

Dans cette idée, la philosophie avec les enfants sur la base de récits pourrait nous amener encore plus loin. Par cette démarche, non seulement, chacun des élèves pourrait apprendre à se connaître lui-même, mais également apprendre à se connaître tous ensemble. La création d'une communauté de recherche, la constitution d'un groupe de discussion à visée philosophique et, ainsi, la construction d'une pensée commune pourraient amener chaque élève à développer de nombreuses nouvelles compétences. Nous pensons ici notamment à la pensée critique, la réflexion, la problématisation, ainsi que le développement de son identité personnelle.

En résumé, nous pensons que le récit et la Philosophie avec les enfants peuvent se « nourrir » mutuellement et amener le jeune enfant à évoluer davantage dans sa pensée.

Tous ces questionnements nous amènent donc à la question de recherche suivante :

Comment le récit peut-il enrichir la pratique de la Philosophie avec les enfants afin de développer davantage de compétences sociales, cognitives et identitaires ?

Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre sera consacré à l'élaboration d'une démarche méthodologique qui a pour but de répondre aux différentes questions soulevées dans les sections précédentes.

Dans un premier temps, nous aborderons les fondements méthodologiques. Nous nous pencherons sur le type, la démarche, l'approche, les enjeux et la visée des objectifs de la recherche.

Dans un deuxième temps, nous détaillerons la nature du corpus. Nous prendrons le temps d'expliquer toute la démarche de recherche, de la sélection d'un corpus de livres, aux critères et aux démarches qui nous y ont mené. Nous définirons également la structure des ateliers, ainsi que la place de l'enseignant·e.

Dans un troisième et dernier temps, nous aborderons tous les aspects de la collecte de données. Nous discuterons le choix des outils, tels que l'utilisation de la captation vidéo et l'élaboration de la grille d'observation qui servira, plus tard, à l'analyse des données. Nous définirons ensuite les caractéristiques de l'échantillonnage choisi.

2.1 Les fondements méthodologiques

2.1.1 La recherche-action

La philosophie avec les enfants est un sujet qui se passe difficilement de pratique. C'est en effet dans la mise en place d'ateliers-philo que celle-ci se révèle la plus intéressante à nos yeux. Nous avons donc fait le choix de suivre la méthodologie de la recherche-action.

Catroux (2002) nous dit que « l'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs dans des situations complexes de classe ». Elle ajoute qu'il s'agit d'une démarche très flexible qui permet de prendre réellement conscience des implications d'un concept appliqué en classe. C'est également l'occasion d'élaborer sa propre méthodologie et d'expérimenter des méthodes innovantes et originales. C'est aussi pour cette raison que nous avons sélectionné cette démarche.

Comme le souligne la figure ci-contre, la recherche-action se conçoit par cycle. Elle se constitue en effet de constants aller-retours entre la recherche théorique, la pratique et l'évaluation de son fonctionnement. Notre recherche sera centrée sur le premier de ces cycles. Cela n'exclut pas pour autant la réitération de ce projet dans de prochaines expériences d'enseignement.

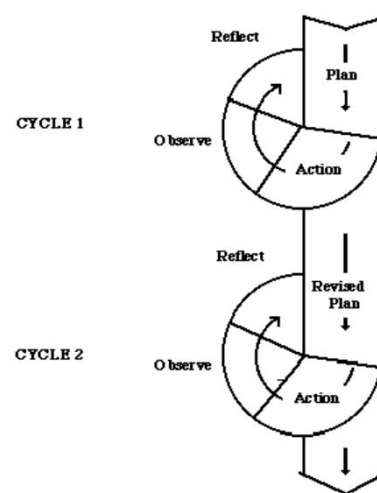


Figure 1 : Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart (1988)

2.1.2 La recherche qualitative

Brito et Pesce (2015) citent Singelton et Straits (1999) qui relèvent que la démarche de recherche qualitative donne accès à la compréhension profonde d'un phénomène. Brito et Pesce (2015) mettent également en évidence la notion de « sensibilité » intimement liée à ce type de recherche.

Contrairement à une recherche quantitative, qui s'intéresse davantage à des données chiffrées et aux statistiques afin de pouvoir généraliser l'ampleur d'un phénomène, nous cherchons plutôt ici à récolter des données telles que des images, des propos, des observations, des explications riches et représentatives du vécu d'une situation. Notre objectif est surtout de comprendre, ainsi que de percevoir l'évolution d'une pensée ou d'un fonctionnement. Notre recherche se veut donc clairement qualitative dans une perspective ethnométhodologique.

2.1.3 La démarche compréhensive et d'innovation

Notre démarche s'inscrit dans plusieurs catégories différentes. La première est la démarche compréhensive. Nous allons en effet chercher à comprendre comment la philosophie peut contribuer à la construction de la pensée et de l'identité des élèves. Comme nous le dit Catroux (2002) déjà citée plus haut, la recherche-action nous permet une compréhension profonde d'un phénomène, inscrit à la fois dans la théorie et dans la pratique. De plus, elle met en évidence les possibilités d'innovation que permet cette démarche.

Freddy Mortier (2004) a sélectionné et répertorié de nombreuses études évaluant la méthode de Matthew Lipman selon différents aspects, ici l'estime de soi, le développement du raisonnement scientifique, le développement de la pensée critique. Après avoir étudié tous leurs résultats, il termine son article par cette citation « Le programme miracle n'existe pas. Mais regardons soigneusement la pierre philosophique que nous offre Lipman. En arriver vraiment à apprendre à penser de façon critique, n'est-ce pas déjà là transformer la matière brute en or ? ». Cette phrase nous confirme que la philosophie avec les enfants a un rôle accélérateur dans le développement de plusieurs compétences, telles que la pensée par soi-même, l'esprit critique et la vie en communauté. Ces études et le travail de Mortier confirment l'idée qu'il ne semble pas nécessaire d'entrer dans une démarche explicative.

Nous nous appuyons cependant sur ces recherches pour proposer une démarche d'innovation. Celle-ci peut nous permettre d'explorer de nouvelles approches pédagogiques, notamment la philosophie avec les enfants. Dans un second temps, si cette recherche porte ses fruits, elle pourrait également aider à transformer les pratiques enseignantes.

2.1.4 L'approche hypothéticodéductive

Ici, nous privilégions l'approche hypothéticodéductive. Nous avons fait le choix de commencer par formuler des hypothèses pour chaque étape et objectif de la recherche. Par cette dernière, nous souhaitons les expérimenter afin de les affirmer ou de les infirmer.

2.1.5 Objectif à visée heuristique et pratique

Notre objectif principal est à visée heuristique et pratique. Cette recherche vise, non seulement à découvrir de nouvelles pratiques, à développer de nouvelles connaissances et compétences, mais aussi à faire évoluer les pratiques enseignantes actuelles. Cette évolution se veut originale, bien que toujours en lien avec les objectifs définis par le Plan d'étude romand.

2.1.6 Les enjeux ontogéniques, politiques, et pragmatiques

Les enjeux de notre recherche sont multiples. Ils sont d'abord ontogénétiques. Ils visent en effet la réflexion sur soi-même et ses pratiques enseignantes, ainsi que le développement personnel et professionnel. La pratique même de la philosophie avec les enfants implique une remise en question constante du monde dans lequel on évolue. De plus, elle nous incite à découvrir d'autres méthodes pédagogiques, de travailler de nouveaux objectifs ou de les explorer différemment.

Ensuite, les enjeux ont une résonnance dans les pratiques du champ de l'éducation, qui peuvent sous-tendre un engagement politique. En réfléchissant et en explorant une thématique telle que la philosophie avec les enfants, les pratiques des enseignants vont inévitablement évoluer. Lorsque l'on aborde un thème dans un recherche-action, plusieurs acteurs sont impliqués de près ou de loin. La curiosité des collègues, l'envie de découvrir et la transmission des résultats de la recherche peuvent amener les enseignant·e·s du terrain à faire évoluer leur pratique et, pourquoi pas, à s'essayer eux aussi à ce type d'ateliers.

Pour terminer, cette recherche a également un enjeu pragmatique. En sensibilisant les enfants dès leur plus jeune âge au questionnement et à certaines problématiques, nous les aidons à développer des outils pour affronter le monde fait de changements constants dans lequel nous vivons. En leur offrant la possibilité de développer leur esprit critique et leur identité, nous leur donnons quelques clés pour devenir des adultes conscients et responsables, aptes à prendre des décisions, à s'écouter, à se faire confiance et à construire leur avenir.

2.2 La nature du corpus

Comme nous l'avons vu précédemment, notre recherche est essentiellement orientée vers la pratique. Elle sera réalisée en grande partie sur le terrain, dans une classe lors d'un stage ou d'un remplacement de pratique professionnelle.

La démarche comprend deux étapes principales.

L'élaboration des ateliers-philo représente la première grande étape. Il s'agit notamment d'en définir la structure générale, les objectifs spécifiques, d'élaborer et de développer les outils qui y seront nécessaire, ainsi que de sélectionner les récits qui seront à la base des réflexions philosophiques avec les enfants.

La seconde étape importante concerne la création d'une grille d'observation. Celle-ci recense tous les critères que nous souhaitons observer et évaluer lors des ateliers-philo.

2.2.1 La démarche de recherche

Selon Catroux (2002), la recherche-action comprends plusieurs étapes-clés. La première, l'identification du problème, représente les sujets abordés dans le premier chapitre de ce travail : la problématique. La deuxième et plus grande étape est l'établissement d'un plan d'action, c'est cette partie que nous allons présenter ici. Les troisième et quatrième phases sont constituées respectivement de l'évaluation des effets de l'action et de la communication des résultats. Nous les retrouverons dans le dernier chapitre : l'analyse de données.

2.2.2 La constitution d'un corpus de textes

Cette étape a certainement été la plus compliquée jusqu'ici. En effet, il nous tenait à cœur de sélectionner des récits riches de sens et valeurs qui pourraient nous emmener dans des questionnements et des discussions à visée philosophique. En raison de ces critères plutôt exigeants, les récits, contes et histoires n'ont pas été faciles à trouver.

Il n'a ainsi pas été évident de trouver les récits, les contes et les histoires qui pourraient servir de base aux discussions philosophiques.

Dans un premier temps, nous avons cherché à comprendre par quoi un récit philosophique est défini. Contrairement à nos attentes, il s'est révélé très difficile de répondre à cette question. Nous avons constaté qu'il n'existe pas réellement de critères clairs qui permettent de savoir si un récit peut comporter une dimension philosophique ou non. De plus, cette caractéristique est également intimement liée à la définition que nous donnons à la philosophie.

Afin de trouver une réponse à ce questionnement et d'affiner le champ de recherche, nous avons fait le choix de nous pencher sur les grandes questions liées aux notions ou concepts philosophiques telles que la justice, la nature, l'amour, l'amitié, le sens de la vie, la mort, l'égalité, la différence, l'argent, le bonheur, l'obéissance, les conséquences de nos actes, la connaissance de soi, l'intelligence, le pouvoir, le bien, le mal, la liberté, les apparences... Ces thématiques à résonnance universelle peuvent porter des questions éthiques en lien avec un récit ou l'œuvre de littérature de jeunesse, considérant que le récit est une « propédeutique à l'éthique » ou un laboratoire de questionnements philosophiques (Ricoeur, 1990). Nous nous sommes attelés à la recherche de ces ouvrages.

Pour ce faire, nous nous sommes approchés de plusieurs professionnel-le-s de la littérature, notamment des médiathécaires ou bibliothécaires. Même avec leur aide, il a été très compliqué de trouver davantage que quelques vagues propositions.

C'est donc par nos propres moyens que nous nous sommes finalement mis à la recherche de récits. Les thématiques philosophiques citées ci-dessus ont été notre premier guide. Parmi

elles, nous avons choisi ceux que nous avons particulièrement envie d'aborder avec les enfants. Une fois les thèmes sélectionnés, certains livres nous sont apparus comme des évidences. En effet, il nous est apparu que les livres qui ont marqué notre enfance sont très souvent en lien avec ces grandes questions. C'est ainsi qu'ont été trouvées les premières histoires du corpus de texte, au travers d'un parcours biographique. Nous prenons le risque de poser ici une partie de notre propre identité, faisant ainsi le pari que ce parcours individuel peut avoir une résonnance collective, voire universelle. Au fil des recherches et après avoir exploré de nombreuses ressources, les derniers récits ont été sélectionnés.

En résumé, le plus grand point commun de toutes ces œuvres de littérature de jeunesse est qu'elles n'ont pas été choisies en fonction de critères normés précis, sinon celle de leur fonction de point de départ d'une interrogation à visée philosophique. Elles ont été choisies en fonction de la résonnance profonde de leur thème. Qu'ils aient marqué la mémoire d'un enfant il y a près de 15 ans ou touché les valeurs de l'adulte qu'il est devenu, ces livres ont bousculé quelque chose de l'intime et du commun. Ils ont amené des questionnements et une nouvelle vision de l'existence. Lévine (2004) explique d'ailleurs qu'avant d'entrer dans les ateliers-philos, l'enfant doit déjà avoir expérimenté plusieurs aspects de sa propre vie.

L'enfant a besoin de faire une double expérience préalable : il a besoin de vivre pleinement le pouvoir de la pensée, et il a besoin de se centrer, autrement que sur un mode scolaire, sur la valeur des conceptions de l'existence que nous véhiculons.

Lévine, 2004 (p.73)

Un peu plus loin, il précise encore que le point essentiel est « la parole de l'enfant, en tant que miroir de sa façon de penser la vie ». (p.73). C'est précisément ce que nous cherchons à travers la philosophie avec les enfants. Notre corpus de textes¹ a ainsi été conçu, se voulant proche de la vie des élèves tout en offrant la possibilité d'un nouveau regard sur celle-ci.

Enfin, Remacle et François (2007) reprennent les mots de Tozzi pour définir les dimensions philosophiques d'une discussion. Tout d'abord, la nature des sujets abordés doit avoir pour enjeu la condition humaine. Elle doit donc avoir une portée existentielle. Ensuite, l'enfant pose sur le questionnement et la discussion un regard rationnel et non pas seulement affectif. Pour terminer, les enfants devraient entrer dans « démarche coopérative et non un rapport de force face à des adversaires pour entrer dans une recherche de sens, dans un cheminement autant individuel que collectif » (p.54).

¹ **Annexe 1** : Présentation du corpus de textes

2.2.3 La structure des ateliers-philo

Nos choix concernant la structure générale des ateliers-philo se sont principalement inspirés de ceux proposés par Claudine Leleux (2010) dans « Apprentis Philosophes : Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans ». Nous y avons cependant apporté quelques modifications. Ces dernières ont pour objectif de renforcer le développement de certaines compétences ou d'aider les élèves à être au clair avec nos attentes lors d'un atelier-philo. Parmi les différents modèles de philosophie avec les enfants, nous avons fait le choix de nous baser sur celui-ci en raison de la place de support introducteur qu'il fait au récit.

Leleux décrit ses ateliers en dix étapes principales. Les deux premières consistent à lire le récit et à en vérifier la compréhension factuelle. Les étapes suivantes visent à recueillir toutes les questions dites philosophiques que soulève l'histoire. Par « philosophique », nous entendons ici toutes les questions non-factuelles, auxquelles on ne peut pas répondre directement et de manière définitive. Ces dernières sont formulées ou reformulées avec l'aide de l'enseignant·e, puis écrites au tableau, accompagnées du nom de l'élève qui les a posées. C'est seulement à partir de ce moment-là que la discussion est lancée et que les élèves peuvent commencer à s'exprimer sur la base des questions cueillies. Pour Leleux, l'enseignant intervient dans la discussion lorsqu'il s'agit de la relancer, notamment en utilisant ce qu'elle nomme des « exemples OUI » et des « exemples NON ».

Après une vingtaine de minutes de discussion, les élèves sont invités à rédiger des « sagesses individuelles ». Il s'agit de quelques mots qui résument les échanges qui ont précédé. De la même manière qu'elle/il l'a fait précédemment pour la cueillette de questions, l'enseignant·e aide les enfants à reformuler leur conseil. Toutes les sagesses sont ensuite inscrites au tableau. Par votation, la classe en choisit une et chacun l'écrit dans son « carnet de l'apprenti philosophe ».

Pour terminer, l'enseignant·e prévoit une activité de prolongement ou de transfert liée au thème abordé. L'objectif est que la sagesse du jour soit intégrée dans la vie quotidienne de la classe. Cette activité peut cependant se faire un peu plus tard.

Ayant maintenant une vision un peu plus approfondie de la méthodologie proposée par Leleux, nous allons nous pencher sur les modifications que nous pensons y apporter et leurs raisons². Dans un premier temps, nous souhaitons y introduire davantage de rituels. Ceux-ci ont pour objectif de sécuriser les élèves, de favoriser leur concentration, ainsi que de créer un climat d'écoute, de respect de l'autre et de ses idées.

² **Annexe 2** : Structure des ateliers-philo

Hatchuel (2015) nous dit tout simplement que les rituels permettent de « se relier à l'autre, à un autre soi-même, au surnaturel ». C'est exactement l'objectif que nous poursuivons ici. De plus, elle conçoit le rituel comme une organisation spatiale et temporelle qui représente un « entre-deux », un passage entre une certaine stabilité et un espace nouveau, différent. Hatchuel (2015) considère également que, se basant sur les études de Christoph Wulf, les rituels amènent non seulement le partage de valeur et la création d'un groupe, mais aussi la construction personnelle de l'individu au sein de ce groupe. Nous sommes ici en plein cœur de deux autres de nos objectifs : la création d'une communauté de recherche et le développement identitaire de l'enfant.

Bertrand et Merri (2015) abordent elles aussi l'aspect fonctionnel des rituels. Elles les divisent en trois catégories : les fonctions sociales (définition de normes, clarification des postures et des attitudes attendues, transmission de valeurs, développement d'un sentiment d'appartenance...), les fonctions d'apprentissage (dimension communautaire et interpersonnelle, communication, coordination de tous les membres du groupe vers un objectif commun, confrontation des représentations...) et les fonctions langagières (compréhension et production de messages, situations de communication récurrentes et authentiques...).

Ces éclairages théoriques nous confortent dans l'idée que l'instauration de rituels dans nos ateliers-philo devrait renforcer les objectifs poursuivis tout en aidant les élèves à comprendre leur rôle, les règles et les valeurs de ces moments-là.

Dans « Le cercle des petits philosophes » (2019), Frédéric Lenoir invite très souvent les enfants à entrer dans la discussion à visée philosophique par la méditation. C'est un rituel auquel nous avons pensé dans un premier temps. Bien que cette technique ait fait ses preuves, nous souhaitons proposer des rituels plus actifs aux élèves. Nos ateliers visant des élèves du premier cycle, nous aimerions en effet leur proposer des rituels qui ressembleraient davantage à ceux qui précèdent l'entrée dans une histoire, par exemple, « les formulettes ». Selon Soriano (2020), ce sont de petites phrases qui peuvent prendre différentes formes. Elles sont traditionnellement liées au conte oral. Elles peuvent en marquer les différentes étapes comme le début, les rebondissements ou la fin.

Dans le cas de nos ateliers, la formulette³ n'encadrerait pas que l'histoire. Elle serait utilisée pour marquer le début et la fin des ateliers-philo.

De plus, nous avons également créé un personnage qui nous accompagnera tout au long des ateliers. Celui-ci se nomme « Sophia », ce qui signifie « sagesse » en grec et qui est également à l'origine du mot « philosophie ». Sophia est non seulement mise en scène sur

³**Annexe 3c** : En philo avec Sophia / Les formulettes

des affiches définissant les principales règles à respecter lors des ateliers⁴, mais aussi matérialisé sous la forme d'une peluche⁵ qui fera office de « bâton de parole » au cours des discussions.

Ces rituels d'entrée et de sortie des ateliers ont donc pour objectif d'aider les élèves à intégrer le déroulement d'un atelier, ce qu'ils ont le droit de faire et de ne pas faire, à structurer leur pensée et à construire un schéma de discussion. Ces rituels devraient également favoriser des transitions harmonieuses entre ce qui se passe avant, pendant et après l'atelier.

Dans plusieurs des démarches que nous avons étudiées, un objet accompagne les enfants dans les ateliers-philo. Le plus souvent, il s'agit d'un cahier. C'est notamment le cas chez Claudine Leleux qui invite chaque élève à alimenter le « carnet de l'apprenti philosophe » non seulement par les « sagesses du jour », mais aussi par des illustrations ou des compléments personnels. Leleux (2010) nous dit que « Ce carnet permet à l'élève un dialogue avec lui-même dans le temps, la contribution au développement de son identité et intimité, de même qu'une trace de la pensée d'autrui à laquelle il pourra se confronter dans la durée ». Dans un autre article, Marianne Remacle et Anne François (2007), qui ont travaillé sur la mise en place d'ateliers-philo en pédopsychiatrie, proposent également l'utilisation d'un cahier. Selon elles, l'écriture est un processus différent de la discussion qui lui serait cependant complémentaire. De plus, après la discussion et l'écriture, elles proposent un autre moyen qu'elles nomment les « ateliers d'expression de la philo ». Ceux-ci sont centrés sur l'expression graphique qui a pour objectif de permettre « d'exprimer des émotions lorsque la parole ne suffit plus à rendre visible l'invisible ». Il s'agirait donc d'une troisième dimension, elle aussi complémentaire aux deux premières.

Au vu de ces démarches qui semblent toutes avoir leurs avantages, nous avons décidé d'élaborer un concept nouveau qui reprendrait la discussion, l'écriture et l'art graphique. Dans cette optique, nous proposons aux élèves de construire, non pas un livre, mais une boîte qui l'accompagnerait tout au long des ateliers-philo. Dans le « coffre du petit philosophe », chaque enfant pourra ainsi rassembler ses pensées, les sagesses élaborées avec toute la classe, ainsi que les dessins, les constructions et les objets qui en seront, pour lui, l'expression. Chaque enfant possède sa propre boîte qu'il alimente au fur et à mesure des discussions, de la construction de sa propre pensée et de son identité.



Figure 2: Coffres du petit philosophe de chaque élève

⁴ **Annexe 3a :** En philo avec Sophia / Les règles

⁵ **Annexe 3b :** En philo avec Sophia / La peluche

2.2.4 La place de l'enseignant·e

Comme nous l'avons vu lorsque nous avons abordé les différentes approches de la philosophie avec les enfants, le degré d'interventionnisme de l'enseignant·e dans les ateliers-philo est un sujet plutôt controversé.

Usclat (2007) explique que, selon lui, la parole du maître ne devrait en aucun cas « étouffer » celle des enfants. Il ajoute que l'enseignant·e, ayant un statut de détenteur du savoir, pourrait empêcher les élèves de s'exprimer librement et les mener à la simple « acceptation » de ce qu'il affirme. Il nous invite donc à ne pas prendre trop de place dans la discussion. D'un autre côté, il précise que, si les enfants sont trop livrés à eux-mêmes, on risque de manquer la dimension philosophique de l'échange.

Usclat nous invite donc à trouver un équilibre entre pas assez et trop intervenir.

Après avoir étudié les différentes méthodes de philosophie avec les enfants ainsi que le degré d'intervention de l'enseignant·e lié à chacune d'elles, nous avons fait le choix d'un entre-deux. A l'image de ce que Tozzi propose, nous interviendrons davantage sur les aspects fonctionnels de la discussion tout en essayant de rendre les élèves autonomes dans leurs échanges. L'objectif est, qu'au fil des ateliers, l'enseignant puisse se faire de plus en plus discret.

Comme le propose Leleux (2010), nous serons cependant prêts à intervenir pour relancer la discussion, notamment en reformulant, en posant des questions et en donnant des exemples ou des contre-exemples.

En résumé, l'enseignant·e a ici une place d'animateur qui veille à la répartition de la parole, ainsi qu'au respect des règles et au bon déroulement de la discussion à visée philosophique.

2.3 La collecte de données

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, notre étude prendra la forme d'une recherche-action. Pour ce qui est de la collecte de données, elle se fera donc essentiellement lors de la pratique professionnelle.

Afin de traiter en profondeur les différents aspects des ateliers, ces derniers seront filmés. Ces captations vidéo feront ensuite l'objet d'une analyse instrumentée détaillée à l'aide d'un guide d'observation.

Penchons-nous tout d'abord sur notre premier outil de récolte de données, la vidéo. Forest (2013) nous rappelle que le film ne peut pas être considéré comme l'exact reflet d'une réalité objective. Les journalistes et photographes le savent bien, toute image est le fruit de la création subjective de quelqu'un. Rien qu'en définissant choisissant l'emplacement de la caméra, nous influençons le contenu et sa perception.

Forest (2013) souligne cependant que, dans le cadre de la recherche, la captation vidéo est un outil privilégié. Elle permet en effet de stocker des informations très riches et précises, ainsi que de revenir autant de fois que nécessaire sur les images enregistrées. Différer ainsi le temps de recueil de données et celui d'analyse permet de prendre du recul et d'objectiver le traitement des données.

Intimement liée à la recherche-action, nous allons utiliser la méthode de l'observation participante. Ce moyen de recueil de données apparu dans les années 1930 est très souple et peut prendre des formes très diverses. Soulé (2007) explique que les degrés de participation et d'observation représentent en effet des variables très importantes. Il souligne également que l'observation participante implique un grand investissement de la part de la chercheuse ou du chercheur dans le terrain. C'est là que se situe toute la complexité de cet outil. Pour que la recherche porte ses fruits, il est donc nécessaire de trouver un équilibre entre la subjectivité de la participation et l'objectivité de l'observation. C'est précisément pour cette raison que nous avons fait le choix de recourir à la captation vidéo explicitée un peu plus tôt.

Après avoir été menés et filmés, les ateliers-philo seront analysés à l'aide d'un guide d'observation⁶. Celui-ci se présente sous forme de grille comportant plusieurs parties.

La première est un état des lieux de l'aspect philosophique de la discussion. Elle est constituée d'une grille d'analyse que propose Daniel (2007)⁷.

La deuxième a pour objectif de recueillir des informations sur le développement de compétences des élèves au niveau identitaire, cognitif et social. C'est Leleux et Lantier (2010) qui proposent cette liste de compétences⁸ dans leur ouvrage « apprentis-philosophes : discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans ». Ce recueil très pertinent nous semble être un très bon moyen de prendre note des compétences des élèves à un certain moment, afin de pouvoir évaluer leur présence et leur potentielle évolution au fil des ateliers.

Par contre, il semble très compliqué d'évaluer chaque élève individuellement et, de plus, notre objectif est davantage centré sur l'identité au sein du groupe. C'est pour cette raison que nous analyserons plutôt le positionnement des élèves face aux autres et le comportement de la classe en général.

⁶ **Annexe 4** : Guide d'observation

⁷ **Annexe 5** : Processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique selon Marie-France Daniel (2007)

⁸ **Annexe 6** : Listes des compétences selon les trois axes (savoir, savoir-faire, savoir-être) selon Claudine Leleux et Jan Lantier (2010)

La troisième partie est davantage centrée sur la structure des ateliers et l'action de l'enseignant·e. L'objectif est ici de cerner les effets de tout ce qui a été mis en place autour du contenu de l'atelier-philo (le choix des récits, les rituels, la place de l'enseignant·e...).

Mises en commun, ces deux parties nous permettront de comprendre quels peuvent être les facteurs favorisant la mise en place d'une discussion à visée philosophique et son efficacité, bien que la recherche se déroule sur le relativement court terme.

Conformément au code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques (2002), nous veillerons à respecter tous les droits fondamentaux des enfants et de leurs parents. Afin d'assurer le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche et parce que, dans notre cas, les enfants sont encore sous la responsabilité des détenteurs de l'autorité parentale, nous ferons parvenir un contrat de recherche aux parents. Ces derniers devront donner leur accord en remplissant et signant un petit formulaire⁹. L'enfant y a également sa place, car il doit lui-même s'engager à participer aux ateliers ou non en signant également le document.

Pour ce qui est du respect de la vie privée, les données seront évidemment traitées de manière confidentielle et supprimées à la fin de la recherche. Nous veillerons également à ce qu'elles soient stockées de la manière la plus sécurisée possible.

Les autres points du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques retiennent également notre plus grande attention.

2.4 *Caractéristiques de l'échantillonnage*

Dans le cadre de notre recherche-action, l'échantillonnage est composé d'une classe du cycle 1, plus précisément de 4H, dans laquelle se déroule un stage de pratique professionnelle.

Cette classe est composée de vingt-deux élèves âgés de sept à huit ans.

Étant trop nombreux pour un seul atelier, d'un commun accord avec l'enseignante titulaire, nous avons séparé la classe en deux. Notons cependant que les groupes ne sont pas définis et fixes et qu'il est fort probable qu'ils évoluent au fil des ateliers et de leur déroulement.

Par conséquent, les ateliers-philo se dérouleront une fois par semaine pour chaque groupe.

⁹ **Annexe 7** : Contrat de recherche, et informations aux parents

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Vendredi 4 décembre 2020, le moment d'introduire les ateliers-philo avec ces enfants de 4^{ème} HarmoS est arrivé. Les 22 élèves sont séparés en deux groupes de manière totalement aléatoire. Nous avons fait le choix d'implanter ces discussions dans la bibliothèque de l'établissement scolaire. La proximité avec les livres et l'espace réservé à la lecture et à la réflexion nous semblaient offrir une résonnance intéressante à la place du récit dans les ateliers. Chaque discussion a une durée prévue de 45 minutes et les deux groupes s'enchaînent. Les élèves n'ont qu'une très vague idée de ce qui les attend. Ils n'ont volontairement reçu que très peu d'informations au sujet des ateliers-philo.

Le présent chapitre est consacré à l'analyse des données récoltées tout au long de notre recherche-action. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons, illustrerons et interpréterons une partie de ces données. Dans les chapitres qui suivent, nous tenterons de répondre à la question de départ qui était : « Comment le récit peut-il enrichir la pratique de la Philosophie avec les enfants afin de développer davantage de compétences sociales, cognitives et identitaires ? »

En préalable, nous montrerons les limites de la recherche-action et aborderons le rôle de l'enseignant·e, ainsi que les exigences et les difficultés y ayant traités dans le cadre de cette action-recherche. Puis, dans un premier temps, nous commencerons par approfondir le thème de la gestion de classe lors des ateliers-philo qui s'est révélée être bien plus complexe que prévue. Le second temps sera consacré à un retour réflexif et un travail de catégorisation au sujet des récits, de leur fonction, de leurs avantages et leurs inconvénients comme support de discussion à visée philosophique. Dans un troisième temps, nous reviendrons sur la problématique des ateliers-philo selon une approche par compétences.

3.1 *Limites et conséquences de la recherche-action*

3.1.1 *Posture et fonction de l'enseignant-e dans la gestion de classe en cette situation de recherche-action*

Le rôle de l'enseignant·e, de l'animatrice ou de l'animateur dans les ateliers-philo est, comme nous l'avons vu précédemment, très souvent sujet à controverse. Pour certain·e·s, il·elle doit rester un·e simple gardien·ne du cadre et s'exprimer le moins possible. Pour d'autres, il·elle intervient très régulièrement pour guider la discussion.

Dans notre cas, le parti pris d'une intervention modulée de l'enseignant·e n'a posé que très peu de problèmes. Les interventions n'étaient pas rares, mais ne portaient jamais sur le fond de la discussion, plutôt sur les savoirs liés aux apprentissages. Le plus souvent, elles avaient pour objectif d'assurer le bon déroulement de l'atelier, le maintien d'un cadre d'échange agréable et son évolution pour tendre vers une discussion à visée philosophique. Les interventions portant sur les questions et savoirs philosophiques en lien avec la discussion n'avaient pas leur place ici.

Selon ma perspective d'enseignante, cet exercice était clair d'un point de vue théorique, mais pas toujours évident à mettre en place en pratique. Comme nous pouvons le voir ci-dessous, il est arrivé à plusieurs reprises que les élèves demandent à l'enseignant·e de s'exprimer ou de partager une expérience sur le thème du jour.

EXTRAIT 7^{EME} ATELIER¹⁰ :

20'54'' : E5 : « Toi tu sais la réponse ? »

EXTRAIT 9^{EME} ATELIER¹¹

1'00'' : E4 : « Et pis toi Maîtresse ? »

EXTRAIT 10^{EME} ATELIER¹² :

11'14'' : E5 : « Toi tu sais ? (...). Tu peux la dire ?

¹⁰ Toutes les données sont à disposition : 15.01.2021_7ème atelier_Les conséquences positives ou négatives de nos actions (Partie 1)

¹¹ Toutes les données sont à disposition : 22.01.2021_9ème atelier_Les limites (Partie 2)

¹² Toutes les données sont à disposition : 22.01.2021_10ème atelier_Les limites (Partie 1)

À ces moments-là, il aurait été très tentant de partager aussi une connaissance, un savoir, une expérience, une vision du monde. Ce n'est cependant pas le rôle qui est attendu de la part de l'animateur ou l'animatrice à ce moment-là. Il a donc fallu recentrer la discussion sur les élèves et leurs pensées. Cette décision étant énoncée de manière très claire, au sein même des règles et consignes posées explicitement dans le cadre de la gestion de classe, les élèves n'ont pas insisté et ont repris le cours de la discussion.

Au final, comme le résume Nicolas Go (2007), qui a analysé l'action de l'enseignant·e dans des discussions à visée philosophique, ses propos ont pour but d'encourager, de s'assurer de la bonne compréhension et du maintien du fil rouge, ainsi que d'amener les élèves à de nouvelles réflexions. Elle·il agit « un peu comme le fait un mécanicien qui huile régulièrement sa machine pour faciliter le mouvement et le frottement des pièces » (p.26). C'est ce que nous avons tenté de faire ici. En reformulant régulièrement les propos des élèves, nous les avons invités à rendre explicite leur pensée et à y poser un regard critique ou réflexif. Chaque intervention se fait avec douceur et bienveillance afin de favoriser l'écoute et l'expression de tou·te·s les enfants qui le souhaitent.

Pour terminer, nous notons que cette posture favorise également l'entrée en recherche-action. Elle nécessite, cependant, un grand investissement pour gérer et canaliser les actions pédagogiques de l'enseignant·e.

3.1.2 Conséquences pédagogiques et limites du cadre de la recherche-action

Là où les attentes pour les attitudes de l'animateur ou l'animatrice des ateliers étaient claires, il n'a pas toujours été évident de jongler en plus avec les différentes casquettes d'enseignant·e et de chercheur·e.

La notion de sensibilité profondément liée à la recherche-action qu'évoquent Brito et Pesce (2015) a été l'une des difficultés principales que nous avons rencontrées.

En effet, gérer à la fois l'observation de nos propres perceptions et de ce qui se déroule au niveau de la classe lors des ateliers-philo, notamment les apprentissages en jeu, n'a pas toujours été évident. Faire la part des choses entre les ressentis, forcément subjectifs, et les critères d'observations, à visée objective, a été un véritable exercice d'équilibriste. Ainsi, la gestion des rôles simultanés de chercheur·e, animateur·animatrice et enseignant·e a été un grand défi que nous avons tenté de relever au mieux.

Nous avons pris de nombreuses précautions pour éviter la confusion et délimiter précisément quels étaient notre rôle et fonction, et à quel moment. Il est cependant bien compliqué

d'empêcher l'analyse ou la méta-analyse d'une partie des discours dès leur expression par les enfants. Il a fallu prendre beaucoup de recul. La captation vidéo nous y a aidé. Nous avons laissé beaucoup de temps s'écouler entre le déroulement des ateliers et leur analyse, afin d'éviter bon nombre de biais. Nous avons également constitué un large recueil de données afin de pouvoir retrouver toutes les informations importantes une fois la phase de mise en place du projet pédagogique lié à la recherche terminée. Les outils de recherche préalablement imaginés et construits en amont y ont beaucoup contribué.

Par exemple, le guide d'observation, recensant pourtant un grand nombre de points à étudier, nous a offert une structure très précise ciblant les informations importantes. Associé au visionnage a posteriori des captations vidéo des ateliers-philo, il a permis une organisation claire et une mise en évidence des éléments significatifs de chaque discussion à visée philosophique. Ainsi, cet outil a contribué grandement à garantir la qualité des données récoltées notre recherche et en faciliter l'analyse.

Notons encore qu'une remise en question constante a été nécessaire afin d'assurer une attitude favorisant la discussion à visée philosophique pour tous les élèves.

3.2 *La gestion de classe comme outil majeur du projet pédagogique d'atelier philosophique à partir de récit*

Nous allons tout d'abord revenir sur la manière dont un cadre de gestion de classe a été mis en place dès les premières discussions. Nous nous interrogerons ensuite sur l'importance du cadre dans les ateliers-philo. Pour terminer, nous tenterons de définir une méthode pédagogique alliée à notre projet conciliant bienveillance, responsabilisation de chaque enfant et respect du cadre.

Lors du premier atelier, nous avons commencé par prendre le temps d'observer les différentes affiches sur lesquelles sont inscrites les règles à respecter. Nous leur avons également présenté la peluche « Sophia » et sa fonction de bâton de parole. A ce stade et avec ce premier groupe, nous avons, avant tout, noté leur curiosité pour les supports didactiques et leur intérêt pour la démarche. Aucun problème de discipline n'a fait son apparition et la discussion était très naturelle.

L'atelier qui suit ne s'est cependant pas déroulé dans la même ambiance. Les élèves ont montré beaucoup d'intérêt et ont exprimé beaucoup d'idées. Un problème a cependant fait son apparition : ils n'attendaient pas leur tour et ne parvenaient pas à différer leur temps de parole, malgré les règles et les outils pédagogiques proposés. De nombreuses régulations ont été nécessaires pour obtenir le calme, qui ne durait pas plus que quelques minutes. Devant ces difficultés et après plusieurs tentatives de régulation, l'idée de mettre fin à l'atelier a émergé. Il fallait cependant trouver un moyen de montrer aux enfants qu'une discussion à visée dans de telles conditions n'était pas réalisable.

Parmi les différents aspects de la structure de nos ateliers-philo, la mise en place de la gestion de classe s'est révélée particulièrement compliquée. Nous nous sommes alors demandé s'il était réellement possible de mettre en place ce cadre que nous savions nécessaire, tout en gardant une cohérence dans notre démarche.

Refusant cependant de se résigner si rapidement, nous avons mobilisé les outils et compétences pédagogiques acquises depuis le début de cette recherche.

3.2.1 Définir le cadre et le faire respecter

Comme le soulignent Marianne Remacle et Anne François (2007) qui ont accompagné des ateliers-philo en pédopsychiatrie, lieu d'enseignement qui nécessite une grande stabilité au niveau de la structuration, un cadre clairement défini est indispensable.

Lors de cette recherche, dans une classe, a priori ordinaire, ce dernier ne s'est pas révélé moins important. Tous nos choix méthodologiques explicités précédemment ont d'ailleurs été

pensés en ce sens. Les règles avec un support visuel facilitant leur compréhension, ainsi que la peluche « Sophia » faisant office de bâton de parole devaient permettre de réguler les échanges. Par conséquent, nous n'avions pas envisagé que le cadre proposé puisse se révéler encore insuffisant. C'est pourtant ce qu'il s'est passé et les élèves ont remis en cause l'édifice construit et la structuration imaginée a priori.

EXTRAIT 2^{EME} ATELIER¹³

13'37'' : E12 lance Sophia.

14'03'' : E4 (reprenant E12 qui s'exprime sans le témoin de parole) : « T'as pas la peluche »

14'54'' : E10 : « Pourquoi il a sauvé des gens ? Normalement un ours, ça doit manger les animaux. »

(Plusieurs élèves réagissent, parlent fort et se coupent la parole).

Face à cette situation, nous nous sommes d'abord trouvés quelque peu désarmés. En effet, là où beaucoup d'adeptes de la philosophie avec les enfants parlent de définir des règles, très peu nous donnent des indications sur la meilleure manière de les faire respecter, une fois les règles transgressées.

Confrontés à ces difficultés, nous nous sommes alors demandé comment agir à ces moments diffus, où les élèves ne respectaient pas le cadre défini. Curieusement, ce questionnement n'est pas apparu plus tôt dans la réflexion alors que, en tant qu'enseignant·e, les régulations sont un des points-clés de notre travail. Dans un autre cadre, peut-être nous serions-nous demandé comment agir si les élèves ne respectaient pas les limites. Pourquoi les ateliers-philo ont-ils dérogé à cette règle ?

Les avertissements et les sanctions nous semblaient bien incompatibles avec les valeurs et les objectifs de la philosophie. A nos yeux, ils ne devaient être que notre ultime recours. Notre souhait était tout simplement de trouver d'autres solutions pour assurer le respect du cadre. Dans un premier temps, face à ces difficultés de gestion de classe, elles ont pourtant été nos seules solutions.

Un dilemme nous est donc apparu. Nous nous sommes demandé comment concilier les volontés de bienveillance, de responsabilisation et le respect du cadre. Ce dernier est indispensable au bon déroulement des ateliers-philo, tant pour leur ambiance générale que pour l'atteinte d'une pensée complexe. En effet, nous avons pu constater que, dans les ateliers nécessitant de nombreuses régulations, l'analyse des modes de pensée selon Daniel (2007)

¹³ Toutes les données sont à disposition : 04.12.2020_2ème atelier_L'amour (Partie 1)

a révélé une bien moins grande densité et complexité au sein échanges. Etant très souvent interrompus en raison de leur comportement, les élèves ne pouvaient effectivement pas mettre leur attention à la construction d'une pensée complexe et à l'atteinte d'un haut niveau de réflexion.

3.2.2 Une autorité de sens

De plus, Prairat (2003) nous rappelle qu'il existe deux points de vue très opposés en matière d'autorité. Là où certain·e·s la voient comme une forme d'emprise et de domination, lui la définit davantage comme un moyen d'atteindre la liberté. C'est ce qu'atteste la citation suivante : « De l'autre côté, il y a ceux qui pensent que l'autorité libère. La supprimer reviendrait purement et simplement à supprimer la possibilité même d'éduquer. »(p.1) Son influence positive permettrait à l'enfant de grandir. Un peu plus loin, il ajoute « C'est parce qu'il y a de l'Autorité qu'il y a de l'éducation. » (p.2). Elle est donc nécessaire, y compris et peut-être bien, surtout, dans les ateliers-philosophie. Il complète son propos en disant que cette autorité doit être légitime, reconnue par les élèves. Elle doit donc faire sens dans la situation et obtenir ainsi un statut qui sera respecté.

Notre solution a été d'avoir recours à cette autorité qui fait sens dans la situation que nous vivons et à l'auto-responsabilisation des élèves. Concrètement, lorsqu'un élève dépassait le cadre, l'enseignant·e le lui rappelait et lui demandait s'il se sentait capable de la respecter ou s'il avait besoin d'un moment en dehors du groupe.

EXTRAIT 5^{EME} ATELIER¹⁴ :

15'18'' : Enseignante : « Est-ce que tu vas réussir à ne pas toucher ces banquettes (en référence aux étagères derrière l'un des élèves) ? Ou tu veux venir de l'autre côté ? »

E18 (en montrant l'autre côté) : « Là ».

Enseignante : « Alors viens te mettre là ».

EXTRAIT 5^{EME} ATELIER¹⁵ :

2'10'' : Enseignante : « E12, est-ce que t'es prêt à écouter E18 ? »

E12 : « Euh, oui oui. »

Enseignante : « Alors tu t'assieds.»

¹⁴ Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_5ème atelier_La différence (Partie 1)

¹⁵ Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_5ème atelier_La différence (Partie 2)

EXTRAIT 10^{EME} ATELIER¹⁶ :

10'50'' : Enseignante : « Alors attendez, on réfléchit, on lève la main et quand on a Sophia, on parle. »

La plupart du temps, l'enfant s'est considéré comme capable d'avoir un comportement correspondant aux règles et l'a prouvé dans les minutes qui suivent. Si ce n'était pas le cas, l'enseignant·e prenait la décision de sortir un moment l'enfant du groupe et lui indiquait le moment où il pouvait revenir en s'assurant qu'il se sente prêt. L'élève ne sortait pas de la pièce, il continuait de participer à la discussion mais uniquement par l'écoute. Il pouvait à nouveau intervenir que lorsqu'il est revenu parmi les autres.

Dans son Mémoire de Master, Emma Sargent (2020), s'est questionnée sur « Le type d'autorité exercé par les enseignants de l'école élémentaire lors d'une discussion à visée philosophique à l'école élémentaire ». Ses recherches ont permis de mettre en avant quelques caractéristiques de l'autorité à laquelle les enseignant·e·s ont recours dans le cadre d'ateliers-philo. Selon elle, ces dernières se rapprochent de la notion d'autorité éducative qui, selon Camille Roelens (2017) « pourrait alors être un moyen privilégié pour faire émerger chez l'autre la capacité à agir seul dans un monde de culture ». En résumé, l'autorité éducative permettrait de concilier autorité, qui ne serait en aucun cas la simple recherche d'obéissance, éthique, qui impliquerait une remise en question constante de son travail d'enseignant·e et bienveillance, qui impliquerait une dimension interindividuelle, temporelle et culturelle.

Sans le savoir explicitement à ce moment-là, c'est vers ce type d'autorité que nous nous sommes dirigés. Cette méthode a été beaucoup discutée avec d'autres enseignant·e·s. Pour certain·e·s, elle n'était pas suffisamment efficace, laissant trop de temps entre la parole et l'action. Il aurait fallu être plus directif et sanctionner directement sans laisser de « chance » supplémentaire à l'élève.

Nous sommes cependant restés sur ce paradigme, faisant le pari que cette chance permettait à l'enfant de prendre conscience de son comportement, de ses conséquences sur les autres et d'en prendre la responsabilité.

De plus, l'autorité de sens participe pleinement à la poursuite des principes épistémiques et éducatifs des ateliers-philo. S'en éloigner signifierait tout simplement s'éloigner de nos engagements et de nos objectifs. Notre recherche ne vise pas une mémorisation de connaissances spécifiques, mais des apprentissages et le développement de compétences transversales. Dans ce cadre, il serait donc contreproductif d'imposer une autorité verticale et stricte. Lebuïs (2007) exprime bien le fait que la pratique de la philosophie avec les enfants

¹⁶ Toutes les données sont à disposition : 22.01.2021_10ème atelier_Les limites (Partie 1)

« a provoqué une double rupture dans le contrat didactique qui prévaut habituellement dans l'institution scolaire en ce qui a trait au contenu qui est enseigné et aux méthodes pédagogiques qui sont utilisées. » (p. 85). Il ajoute qu'il s'agit d'une « rupture avec une culture scolaire de transmission de connaissances programmées » (p. 85) et que celle-ci touche toutes les méthodes d'enseignement innovantes.

Par conséquent, face à un tel changement de paradigme quant à une manière d'enseigner propre aux ateliers-philo, nous ne pouvons que concevoir que notre forme d'autorité doit, elle aussi, évoluer.

3.2.3 Un espace neutre et incluant

Forts de ces décisions et afin de proposer un cadre de réflexion optimal pour la concentration et l'attention des élèves, nous avons expérimenté plusieurs adaptations.

La première adaptation a été de modifier l'environnement physique dans lequel se déroulaient les ateliers. Nous avons donc quitté la bibliothèque pour nous installer dans une salle plus neutre et moins riche en stimulations extérieures.

Léa Queloz (2020) qui, dans le cadre de son Mémoire de Bachelor, s'est questionnée sur les différents aménagements de classe et leurs effets, a mis en évidence que la disposition des élèves en forme de « U » était particulièrement propice à la discussion. Elle cite Chartier (2005) qui explique que cette disposition, permettant le contact visuel, favorisent les échanges. Il s'agit précisément de l'objectif que nous poursuivons ici.

En ce sens, nous avons donc également modifié la disposition des élèves afin qu'ils soient davantage en cercle ou en forme de « U ». Assurer un contact visuel constant avec tout le monde devait ainsi favoriser les échanges, l'écoute et la participation de tous les enfants.

Dès les ateliers-philo qui ont suivis ces changements, nous avons effectivement constaté que la discussion était plus naturelle, les échanges plus sereins et les contacts visuels très fréquents.



Figure 4: Bibliothèque prête à accueillir les élèves pour les premiers ateliers



Figure 3: Salle de co-enseignement prête à accueillir les ateliers-philo

3.2.4 La formation des groupes de discussion

C'est dans la formation des deux groupes qu'intervient la seconde adaptation. En effet, comme nous l'avons vu, les groupes ont tout d'abord été formés de manière totalement aléatoire. Nous avons alors pu constater que les forces n'étaient pas équilibrées et ne permettaient pas une discussion à visée philosophique en raison des nombreuses régulations nécessaires. Face à ces difficultés, un choix se présentait à nous : former des groupes hétérogènes ou homogènes. Ce questionnement, très fréquent dans toutes les branches scolaires, apparaît beaucoup plus rarement dans le cadre des ateliers-philo.

Comme nous le dit Louise Lafortune (2006), la diversité est riche et doit être exploitée : « L'ouverture à la diversité est fondée sur le fait que les élèves construisent leurs connaissances et développent leurs compétences à partir de leurs acquis et expériences antérieurs, mais aussi en tenant compte de leur sexe, de leur culture, de leur milieu socioéconomique, de leurs attitudes... ». C'est également notre avis et c'est précisément ce que nous voulons favoriser au travers des ateliers-philo. Pour y parvenir, nous avons cependant fait le choix de passer par une phase de formation de groupes « homogènes ». Ici, nous n'entendons pas ce terme en lien avec l'âge, le sexe, une position socio-culturelle, un niveau d'apprentissage ou de capacité. Face à nos investigations et dans la perspective d'ajustement définie par Catroux (2002), l'action-recherche nous a mené à prendre des décisions au sujet de la complexité de la classe. L'une d'entre elles a été de regrouper les enfants ayant une dynamique similaire quant à la prise de parole. Il a bien évidemment été compliqué de définir quel groupe devait rejoindre chaque enfant et nous ne pouvons pas assurer que cette décision repose sur des critères objectifs ou un choix empiriquement stable. Cet ajustement, temporaire, avait pour objectif d'aider les enfants à s'autoréguler et à s'adapter face à d'autres qui auraient cette même dynamique. À la manière dont on pourrait associer deux faibles lecteurs pour les pousser à affronter leurs difficultés, assembler deux enfants plus discrets leur offre de la place pour s'exprimer et apprendre à se faire confiance. Les enfants plus « bavards », moins introvertis dans la communication, en fonctionnant ensemble, apprendraient, au contraire, à faire de la place à l'autre.

Dans la pratique, comme vous pouvez le voir ci-dessous, cette décision a été expliquée avec douceur, bienveillance et fermeté aux élèves.

EXTRAIT ATELIER 2¹⁷ (1'33' A 3'49'')

1'33'' : Enseignante : « Je vous ai expliqué que c'était un petit peu compliqué. Mais aujourd'hui, j'ai décidé. Bon déjà, on a changé de salle, on va changer de thème et puis j'ai décidé de vous mettre tous ensemble même que ça avait été compliqué la semaine passée. Parce que je sais que vous êtes une équipe qui a besoin de beaucoup discuter, qui a beaucoup d'idées et qui a besoin que ça aille assez vite et qu'il y ait de l'énergie. Je me trompe ? »

Plusieurs élèves : « Noooooon »

Enseignante : « Alors j'ai choisi de continuer avec vous mais à certaines conditions. Ça veut dire que je veux que ça se passe mieux que la semaine passée. Ça me dérange pas qu'il y ait beaucoup d'idées, ça ne me dérange pas qu'on ait envie de discuter [...]. Mais, je veux qu'on s'écoute. Ça veut dire que couper la parole, ça ne va pas. Parler tous en même temps, ça ne va pas. Donc, je suis d'accord qu'on aille très très vite dans les échanges, mais je veux absolument qu'on s'écoute. [..]. Si on veut construire quelque chose ensemble, si on n'arrive pas s'écouter, on ne va pas y arriver. Est-ce que vous êtes prêts à relever ce défi ? On essaie ? »

Le but était qu'ils comprennent que ces changements devaient leur être bénéfiques. Ils l'ont très vite compris et ont d'ailleurs montré un certain attachement à ces groupes. C'est ce que nous avons pu constater lors des quatre derniers ateliers, lorsque nous avons fait le choix, estimant que chacun avait appris ce qu'il pouvait de ce dispositif, de remodeler les groupes. Bien que les élèves n'aient jamais totalement cessé de dépasser le cadre, les différents aménagements vus ci-dessus ont permis de renforcer ce dernier tout en favorisant la responsabilisation des élèves et en les rendant acteurs. Comme le précise Lévine (2007), « il ne suffit pas qu'un cadre soit une suite de contrats, notamment une suite de propositions de bonne conduite » (p.96). Il doit faire sens auprès des élèves. Ce dernier point nous a tenu particulièrement à cœur, notamment dans la cohérence poursuivie au sein d'un processus de recherche qui applique des plans révisés (Kemmis et McTaggart (1988)). Il nous semblait, en effet, indispensable d'avoir une cohérence interne au niveau des choix didactiques. Tout d'abord, les règles et les moyens didactiques qui étaient préalablement définis ont permis d'instaurer des rituels et de sécuriser ainsi les enfants.

¹⁷ Toutes les données sont à disposition : 04.12.2020_2ème atelier_L'amour (Partie 1)

Ensuite, la mise en place d'une autorité qui se voulait éducative leur a permis de prendre conscience de leur comportement, de ses conséquences sur les autres et de l'adapter si nécessaire.

Pour terminer, le changement de lieu et les différentes méthodes de formation des groupes ont ainsi contribué au développement du sentiment d'efficacité personnelle de chaque enfant et, par conséquent, à une dimension profondément réflexive de la discussion.

Pour conclure, rappelons-nous que, malgré leurs différends quant à la place précise que l'enseignant·e doit prendre l'atelier-philo, Tozzi (2007), Lévine (2007) et Leleux (2004) s'accordent tous les trois sur la nécessité du cadre. En effet, il est indispensable pour permettre aux élèves d'entrer dans la discussion et d'y porter attention, ainsi que pour garantir la visée philosophique des échanges. Par conséquent, la définition et le respect du cadre sont des points qui doivent retenir toute notre attention lors de la mise en place d'ateliers-philo.

3.3 *La place du récit dans les ateliers*

Nous allons maintenant nous interroger sur la place du récit dans les ateliers-philo, ainsi que sur ses apports. Nous analyserons également les différents albums, selon les thèmes qu'ils traitent, leurs spécificités, leurs avantages et leurs inconvénients. Dans un dernier temps, nous tenterons de définir quels sont les types d'albums vers lesquels il peut être judicieux de se tourner dans le cadre d'ateliers-philo.

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre « méthodologie », dans nos discussions à visée philosophique, le récit a une place de choix, comme « propédeutique à l'éthique » et « laboratoire de pensées » (Ricoeur, 1996). En effet, étant le support principal sur lequel se base la discussion, il est l'élément-clé, il a une très grande influence sur le déroulement de l'échange. Tout au long des ateliers, nous avons noté que les principaux facteurs ayant une influence directe avec le déroulement des discussions sont le thème qui se dégage de l'histoire et la « forme » (types d'écriture, place des images, longueur, difficulté de compréhension...) de l'album.

Afin d'établir une liste de critères pour le choix d'un album comme support à une discussion à visée philosophique, nous allons revenir sur chacun de ceux qui a été choisi. Nous nous pencherons sur les éléments favorables et sur les freins à l'entrée dans ce type d'échange.

Avant d'aller plus loin, nous précisons encore que, pour chaque atelier-philo, les livres ont été lus à voix haute par l'enseignante. Après la lecture de chaque page, les images leur étaient également présentées.

3.3.1 Expérimentation et analyse du corpus de textes¹⁸

« *Le plus beau cadeau du monde* », Paul Stewart et Chris Riddell

Le thème de l'amitié nous semble très présent dans le quotidien personnel et scolaire des élèves. Le livre aborde la thématique de manière indirecte, il faut un peu de temps pour que les élèves comprennent que nous allons parler d'amitié. Il contient cependant des situations qu'il est intéressant de thématiser sous forme de questions dans la discussion. Le récit ne pose presque aucune question factuelle.

EXTRAIT 1^{ER} ATELIER¹⁹ : L'AMITIE

12'25'' : Enseignante : « C'est quoi l'amitié ? »

12'30'' : E20 : « Ben en fait, l'amitié c'est quand, on a des copains, on a beaucoup d'amis, et pis qu'on est gentils. »

12'48'' : E1 : « Et pis aussi, on s'aime. [...] J'ai jamais vu quelqu'un qui est ami pis qui s'aime pas. »

13'10'' : E13 : « Aussi l'amitié, on peut se faire des cadeaux et pis c'est très gentil. »

Enseignante : « Donc quand on a des amis, on leur fait des cadeaux ? »

E13 : « Y a ça et pis y a pas que ça. »

14'30'' : Enseignante : « Est-ce qu'il y a une différence entre l'amour et l'amitié ? Est-ce que c'est la même chose ? »

E18 : « Ben à peu près ouais. »

E1 : « Je pense que l'amitié c'est peut-être un peu plus que l'amour. »

E18 : « Moi je pense l'inverse. L'amour c'est plus grand que l'amitié. [...]. Parce qu'on est amoureux, on vit ensemble après, tandis que quand on est ami, on vit pas ensemble. »

¹⁸ **Annexe 1 :** Présentation du corpus de textes

¹⁹ Toutes les données sont à disposition : 04.12.2020_1er atelier_L'amitié (Partie 1)

EXTRAIT 1^{ER} ATELIER²⁰ : L'AMITIE

1'29'' : E13 : « Pour être ami [...], tu peux aussi parler avec des copains pour devenir amis. »

Enseignante : « Du coup, E13 vient de dire quelque chose d'intéressant, on peut parler avec des copains pour qu'on devienne ami. Est-ce qu'il y a une différence, selon vous, entre copain et ami ? »

E18: « Moi je pense que c'est pas différent. »

E13 : « Moi je pense que copain et ami, c'est pas vraiment la même chose parce que, quand t'es copain, t'es un petit peu ami. Et pis quand t'es ami, t'es beaucoup ami. »

E20 : « Moi je dis le contraire parce que, ami, c'est plus petit et pis copain, c'est plus grand. »

Les deux extraits ci-dessus nous montrent que ce livre a permis une entrée rapide dans la Discussion à visée philosophique. Seulement quelques minutes après la lecture du récit, des questionnements complexes sont apparus. En effet, les élèves comparent leur point de vue à celui de leurs pairs, expriment leur accord ou leur désaccord. Nous pouvons également observer un certain niveau d'abstraction, ils interrogent le concept « amitié », en proposent plusieurs définitions. De plus, certains enfants argumentent spontanément leur point de vue.

« *L'ours qui voulait qu'on l'aime* », Claire Clément et Carme Solé Vendrell

L'album ne pose que peu de questions factuelles et les élèves semblent avoir du plaisir à écouter l'histoire. Par contre, le thème de l'amour est compliqué à traiter avec des élèves de cet âge comme l'illustrent l'extrait ci-dessous.

EXTRAIT 2^{EME} ATELIER²¹ : L'AMOUR

16'45'' Enseignante : « Le thème qu'on va aborder aujourd'hui, c'est l'amour. »

17'55'' : Enseignante : « Qu'est-ce que c'est l'amour alors ? »

E11 : « C'est quand on aime les gens. » [...] « Et pis aussi des fois, les mariés, eh ben c'est sûr qu'ils ont l'amour parce qu'ils s'aiment. »

²⁰ Toutes les données sont à disposition : 04.12.2020_1er atelier_L'amitié (Partie 2)

²¹ Toutes les données sont à disposition : 04.12.2020_2ème atelier_L'amour (Partie 1)

19'02 : E5 : « Ben aimer bien, c'est moins que beaucoup aimer ».

(Un élève est déplacé, les élèves commencent à rire un peu. Sophia tombe.
L'agitation monte. Ils se coupent, ne laissent pas les autres finir, déplace le matériel...)

20'07'' : E9 : « Il a plein plein d'amis et ça veut dire que c'est ses parents ».

Enseignante : « Tu penses que certains amis peuvent devenir un petit peu
notre famille ? »

(Le passage de Sophia se fait de manière hésitante, les élèves choisissent longuement la
personne à qui ils vont la donner. Cela crée de l'agitation.)

20'44'' : E15 : « Ben en fait, c'était quoi déjà ? Ah ouais, ben en fait, c'était quand on
a un époux, que genre t'es marié et que tu l'as même embrassée. (Rires de tous). Oui,
mais après, parce que, ben en fait, genre t'as plus de mère, t'as plus de père, mais toi
tu peux faire une famille parce que tu vas devenir un père et t'auras une famille quoi. »

À partir de ce moment-là, les élèves rigolent, imitent des bisous et ne parviennent pas vraiment
à revenir sérieusement dans la discussion, malgré mes interventions. Cette thématique les fait
beaucoup rire. Pour eux, l'amour, c'est avant tout le fait d'être amoureux. Cette idée les intrigue
et les met mal à l'aise à la fois, ce qui rend l'échange compliqué. Nous avons pu constater qu'il
suffit de quelques élèves qui reviennent sur ce sujet pour que tous repartent dans les rires et
s'éloignent de l'essence de la discussion. Ces comportements peuvent s'expliquer par certains
tabous sociétaux. À la fois très vaste et quelque peu intime, le sujet de l'amour englobe de
nombreux éléments qui peuvent cependant se révéler intéressants à aborder dans le cadre des
ateliers-philos (la famille, les amis...).

Un peu plus tard dans cet atelier, il y a cependant eu plusieurs échanges très intéressants.

EXTRAIT 2^{EME} ATELIER²² : L'AMOUR

9'09'' : E6 : « Mais en fait, si on n'a pas connu son père, comme E15 par exemple. [...] »

E15 : « Comme moi. »

Enseignante : « E15, est-ce que tu aimerais répondre à ça ? »

E15 : « Ben nan, parce que je suis quand même heureux. » [...].

²² Toutes les données sont à disposition : 04.12.2020_2ème atelier_L'amour (Partie 2)

Enseignante : « Est-ce que tu ressens ce grand trou, comme Jimmy (personnage de l'histoire) ? »

E15 : « Ben, il me manque un peu mais ma foi c'est comme ça. »

12'14'' : E5 : « ça veut dire plusieurs choses aimer. »

Enseignante : « Qu'est-ce qu'il y a comme sorte d'amour alors ? »

16'20'' : E8 : « Moi je serais cap de vivre sans amour. »

16'35'' : E11 : « Moi j'aurais forcément de l'amour, parce qu'on peut pas vivre si on n'a pas de maman au tout départ, parce qu'au début, avant qu'on soit né, on est dans le ventre de notre maman. »

17'06'' : E10 : « Ben en fait, tu peux vivre sans amour, t'as une maman pis tu peux ne pas l'aimer hein. »

« L'ours qui voulait qu'on l'aime » a donc bel et bien permis l'entrée dans le thème de l'amour bien que nous ayons rencontré quelques difficultés à centrer la discussion et, pour les élèves, à garder un certain sérieux. Ils ont pourtant partagé des idées, présenté des arguments et illustré leur propos par des exemples. Ils ont échangé sur leurs expériences de vie, notamment au sein de leur famille. Nous pouvons voir ici que les enfants entrent réellement dans la sphère de l'intime. Nous rejoignons donc ici l'un des buts proposés par Lévine (2004).

L'objectif non dit mais réel des questions de l'Atelier de Philosophie est d'amener l'enfant à passer du stade où il vit sans trop s'apercevoir qu'il vit, à l'émotion que procure le contact avec le vivant.

Lévine, 2004 (p.91)

D'ailleurs, cet album aurait peut-être pu avoir davantage d'écho auprès des enfants en le traitant sous l'angle de la famille. Ce concept aurait permis le maintien d'une certaine distance avec le thème de l'amour tout en s'ancrant profondément dans la vie des enfants.

« Au revoir Blaireau », Susan Varley

Le livre ne laisse aucun doute quant au thème et celui-ci émerge sans détour. L'album favorise grandement les discussions autour de la mort. Il accorde une grande place à ceux qui restent, au moment où un être cher disparaît. Cela permet aux élèves de s'identifier aux personnages tout en laissant de nombreuses ouvertures concernant ce qui pourrait se passer après la mort.

EXTRAIT 4^{EME} ATELIER²³ : LA MORT

13'55'' : Enseignante : « Est-ce que vous avez compris ce que ça veut dire « partir dans le grand tunnel ? »

E17 : « Partir au ciel »

E6 : « J'ai compris qu'il a été mort et pis, quand on est mort, des fois au paradis, on dit qu'il y a une lumière blanche au bout d'un tunnel. On se rappelle des souvenirs et plein de choses. »

(Mathilde explique que la mort peut être un thème difficile et qu'il est possible de quitter un moment la discussion si cela devient trop compliqué pour nous.)

15'02'' : E18 : « Ben, quand on est mort, nous on va sous la terre, et notre esprit, il va dans les airs. Du coup, on est beaucoup plus rapide quand on se voit, quand on est mort. »

16'44'' : E1 : « Moi, quand mon arrière-grand-maman, elle était morte, et ben moi, seulement quand je faisais de rêves, seulement quand je dormais, je pensais à elle. »

17'30'' : E22 : « Moi, quand mon arrière-grand-mère elle est morte, elle m'a appris à tricoter. Maintenant, je sais plus tricoter parce que ça fait longtemps que j'ai plus fait. »

17'51 : E16 : « En fait, moi j'ai plus de grand-maman pis des fois, ils sont dans mon cœur et je pense à eux. »

Enseignante : « Alors, toi tu penses que, quand les gens sont morts, comme Blaireau (personnage de l'histoire), ta grand-maman, comme l'arrière-grand-maman d'E1, ils restent dans notre cœur ? »

²³ Toutes les données sont à disposition : 11.12.2020_4ème atelier_La mort (Partie 1)

18'23'' : E2 : « Moi je trouve aussi, des fois, elles sont enceintes et pis après le bébé, il est directement mort. Et ça c'est un peu triste parce que il arrive même pas à vivre. »

E18 : « Moi j'ai un petit frère ou une petite sœur qu'est mort dans le ventre de ma maman. »

E6 : « Ben moi, y a mon grand-papa qu'est mort à 60 ans et mon arrière grand-maman qui est morte quand j'avais 4 ans. Et pis, normalement, j'avais un grand frère mais il était mort. [...]. »

E13 : « Moi j'ai eu un chat qui était mort. Et pis j'étais triste. Mais ça va maintenant parce que j'en ai encore 2. »

Le thème touche profondément les élèves. Ils ont besoin d'un long temps pour raconter leurs propres expériences avant d'entrer dans une dimension plus philosophique. Cette discussion nous montre très bien comment le temps laissé à chaque enfant pour s'exprimer sur son vécu lui permet de s'approprier le récit et d'y voir sa propre expérience de vie. À partir là, les élèves peuvent atteindre un niveau d'intersubjectivité dans les échanges et le questionnement d'un concept abstrait, ici la mort.

Cet échange nous montre également que, parfois, la *problématisation* comme l'entend Tozzi n'est pas toujours première. L'espace de discussion peut tout d'abord s'ouvrir pour permettre aux apprenants de s'interroger sur des questions philosophiques et, ainsi, créer ce que Lipman appelle un *espace de recherche commun*.

EXTRAIT 4^{EME} ATELIER²⁴ : LA MORT

21'01 : Enseignante : « Alors, moi j'ai une question encore, avant qu'on continue. Est-ce que la mort c'est quelque chose qui fait peur ? »

21'55 : E20 : Moi je dis que la mort ça fait pas trop peur mais quand même... c'est triste, parce que quand on fait un bébé, après, c'est sûr que, dans la vie, une fois, il sera mort. Du coup, ça c'est triste.

EXTRAIT 4^{EME} ATELIER²⁵ : LA MORT

00'25'' : Enseignante : « Donc tu dis, que dès le moment où on est vivant, on va mourir un jour ? Alors si on pouvait vivre sans mourir ? »

²⁴ Toutes les données sont à disposition : 11.12.2020_4ème atelier_La mort (Partie 2)

²⁵ Toutes les données sont à disposition : 11.12.2020_4ème atelier_La mort (Partie 2)

00'29" : E17 : « Ce serait génial. »

1'17" : E18 : « Moi je pense que la mort, ça fait peur, parce qu'on sait pas, après, ce qu'il va se passer. »

Enseignante : « Qui a peut-être une idée de ce qui va se passer après la mort ? »

E13 : « Moi je pense que, quand on sera mort, on va aller dans un endroit et pis, on verra plus ceux qui étaient avec nous et du coup, après, on sera peut-être triste. »

E1 : « Moi je pense [...] que nous, on reste sur terre. On reste sur terre mais on vit pas. (...). Et pis je pense, que peut être, après, on vit encore une autre vie. »

E3 : « Moi en fait, avec ma grand-maman, quand elle était malade, elle allait à l'hôpital, pis un jour ma maman, elle est rentrée et pis je faisais mes devoirs. [...]. Après, elle nous a dit qu'elle avait un cancer et pis elle est morte. »

Enseignante : « Où est-ce que tu penses qu'elle est allée cette grand-maman ? »

E3 : « Au ciel ».

Malgré la volonté de l'enseignante d'amener les enfants à une réflexion de nature philosophique, nous pouvons constater que certains enfants ont beaucoup de difficultés à s'éloigner de leurs expériences pour chercher une vérité plus universelle. À cet âge, les enfants sont, en effet, dans une *logique de constats factuels*. C'est du moins ce qu'indique Lévine (2004) en ajoutant, qu'à ce stade, l'enfant a vision proche de « *la vie est comme elle est* » (p.82). Il précise cependant qu'il peut y avoir de grandes différences entre les enfants. Alors que certain·e·s sont encore dans une logique *d'inventaire* et ne parviennent pas à revenir sur leur vécu personnel, d'autres font déjà preuve d'une grande fluidité et d'une expression langagière plutôt riche.

Vers sept-huit ans, les enfants, qui ont déjà pris conscience que « la vie comporte des réalités cachées » (Lévine, 2004, p.82), comprennent qu'ils ont le droit de *parler vrai* et de faire des allusions, notamment à leur propre vécu.

Ici, c'est notamment le cas d'E3 qui nous raconte une nouvelle fois le décès de sa grand-maman. Lorsque l'enseignante essaie de l'amener à un regard avec un peu plus de recul, Elena répond à la question mais n'entre pas réellement dans la démarche de réflexion plus complexe. Nous pouvons ainsi constater que le thème de la mort peut être, non seulement très riche, mais aussi plus difficile à aborder en profondeur pour certain·e·s enfants.

Selon les stades du développement cognitif élaborés par Piaget, vers 7-8 ans, l'enfant a encore une *vision égocentrique du monde*. Il n'est, par conséquent, pas capable d'envisager le monde autrement qu'à travers son propre regard. Il n'aurait pas encore acquis la capacité d'abstraction, la capacité de formuler des hypothèses et des déductions. Plusieurs auteurs ont cependant prouvé que la philosophie avec les enfants avait un rôle accélérateur dans ces processus de pensée. De plus, Leleux (2008) nous dit que « Penser (...) c'est aussi « concevoir des notions ». Apprendre à penser, c'est donc apprendre à concevoir » (p.120). Nous nous heurtons cependant ici à une différence entre le niveau d'abstraction que nécessite la conceptualisation du thème de la mort et celui que peut atteindre cette enfant dans l'immédiat. En effet, l'engagement dans des questions anthropologiques suppose de pouvoir comprendre son propre vécu.

Ici, E3 raconte une expérience personnelle en nous proposant un témoignage mais ne parvient pas à aller au-delà en raison de l'émotion encore trop forte et, très certainement, de sa difficulté à entrer dans une pensée abstraite. Revenons à ce que nous avons vu avec Lévine (2004) un peu plus haut. Afin d'entrer dans la démarche philosophique, l'enfant doit, avant tout, prendre conscience qu'il vit lui-même des expériences et que, par conséquent, il peut s'exprimer à ce sujet.

Forcer le niveau d'abstraction reviendrait à forcer la pensée. Ce n'est absolument pas ce qui est souhaité ici. L'objectif est bien entendu d'accompagner l'enfant dans la construction d'une pensée complexe. Pour y parvenir, il est cependant nécessaire de respecter son rythme et les subtilités de ce qu'il vit. C'est en laissant le temps et la possibilité de revenir sur ce concept, ainsi que d'y poser un regard abstrait lorsqu'il sera prêt que ce dernier pourra évoluer.

Par cette citation, Cifali (2004), illustre très bien le pouvoir du récit et la nécessité que l'enfant puisse y construire son propre chemin de pensée.

Un récit engage chacun dans un travail de recoupement, de liaison et de déliaison. C'est une réappropriation en même temps que, parfois, une déstabilisation. Certains rétorqueront que les récits ne font que renforcer les convictions, qu'ils n'ont pas la force de tirer hors de soi-même, de surprendre, de provoquer ce choc cognitif où on n'est plus comme avant. Certes, si le piège existe que les récits renforcent ce qui est déjà là, je crois aussi qu'ils ont la force de tirer quelqu'un hors de lui-même et de lui imposer un redéploiement.

Cifali, M. (2004)

EXTRAIT 4^{EME} ATELIER²⁶ : LA MORT

3'05'' : E22 : « Quand on est mort, soit on nous brûle, soit on est enterrés dans une caisse ».

8'33'' : E20 : « Peut être quand on est mort, on fait un rêve où on est toujours sur terre. »

10'48'' : E13 : « Quand on est mort, on est surement des fantômes ».

11'11'' : E6 : « Si on va en enfer, après tu tombes et tu vas six pieds sous terre ».

12'00'' : E18: « On peut toujours contrôler notre esprit. »

12'12'' : E17: « Y a un truc que j'ai vu dans un livre, une légende grecque, que quand on va en enfer, y a un poids qui pèse notre âme, que si on est assez gentil, on part des enfers et si on est méchants, y a un gros monstre qui nous mange. Ça je sais. »

À la fin, la discussion est cependant difficile à clôturer et l'on voit que de nombreuses représentations ont été confrontées les unes aux autres. Le concept de la mort fait intervenir de nombreuses croyances. Par conséquent, le risque principal de cette discussion est de les laisser émerger sans les désigner comme telles.

²⁶ Toutes les données sont à disposition : 11.12.2020_4ème atelier_La mort (Partie 2)

C'est précisément ce que relève Galichet (2007) disant que « cela pose le problème du statut même des énoncés produits ou émis au cours d'une DVP. Incontestablement, on y trouve des énoncés relevant du savoir plus ou moins scientifique (...) et d'autres relevant du croire. » (pp.150-151).

Nous touchons ici au rôle de l'enseignant·e. En tant qu'adulte de référence, il se doit d'exprimer ces précisions ou de reformuler les propos des élèves afin d'éviter les présupposés et les fausses certitudes tout en développant l'esprit critique par l'abstraction.

En quelque sorte, il s'agirait de faire émerger les trois compétences que Daniel (2005) considère comme les piliers de la recherche en communauté : « la communication, la coopération entre pairs et la pensée critique » (p.119).

« *Elmer* », David McKee

Cet album, dont le personnage principal est bien connu des élèves, n'a pas eu la même résonnance avec les deux groupes. Bien que le thème de la différence soit très vite apparu dans les deux cas, les références et l'appropriation de l'histoire n'a pas du tout été similaire. Pour le premier groupe, le livre a amené beaucoup de questions factuelles.

EXTRAIT 5^{EME} ATELIER²⁷ : LA DIFFERENCE

11'41'' : E15 : « En fait, pourquoi au début il était multicolore ? »

12'38'' : E11 : « Mais moi il me semble que je sais pourquoi Elmer, il est multicolore, parce qu'il aime toutes les couleurs. »

18'23'' : E18 : « Y a un truc que je comprends pas vraiment. Déjà, tous les éléphants, ils sont pas de la même couleur qu'Elmer, donc sa maman, elle peut pas avoir la même couleur. »

Certain·e·s élèves se sont demandé comment il était possible qu'Elmer soit multicolore alors que ses parents étaient gris. On peut donc voir que ce côté « irréaliste » de l'histoire a entraîné quelques difficultés pour eux.

En réalité, les élèves sont partis dans une autre problématisation de la différence : la question de la génétique, de la science. Ce lien les a questionnés tout en semblant faire beaucoup de sens. Ainsi, il aurait peut-être été judicieux de problématiser et questionner philosophiquement cette dimension tout à fait légitime du concept, ce que nous n'avons pas réellement fait sur le moment.

²⁷ Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_5ème atelier_La différence (Partie 1)

EXTRAIT 5^{EME} ATELIER²⁸ : LA DIFFERENCE

13'00'' : E5 : « Quand ils ont découvert qu'il y avait Elmer, Pourquoi ils étaient pas fâchés ? »

Cette question renvoie à la force du questionnement de l'apprenant, elle nous a permis d'entrer dans la discussion à visée philosophique à partir du seul questionnement des enfants. Cette démarche se révèle très intéressante, notamment lorsque l'on demande à l'élève d'expliquer l'origine de sa question et aux autres de réagir.

EXTRAIT 5^{EME} ATELIER²⁹ : LA DIFFERENCE

21'50'' : Enseignante : « Dans notre histoire, qu'est-ce qui se passerait si les éléphants étaient tous gris ? ou si tous les humains étaient les mêmes ? »

0'55'' : E10 : « Déjà, pour les éléphants, si Elmer était pas différent, ben déjà, y aurait pas la fête là. (...). Pis aussi, ben s'ils sont tous gris... ils se moqueraient pas d'Elmer, parce que là, apparemment, ils se moquent un peu. (...). Si on serait tous les mêmes, les humains, ben on serait des clones ».

Enseignante : « Du coup, ce serait bien ou ce serait pas bien qu'on soit tous les mêmes ? »

E10 : « Ce serait pas bien ».

1'44'' : E5 : « Si tout le monde serait... y aurait aucune différence avec tous les gens du monde, personne pourrait être soi-même. »

Pour le second groupe, tout a semblé directement très clair. Par ailleurs, des références à l'histoire sont apparues, ce qui n'était pas arrivé avec le premier groupe.

À plusieurs reprises, l'enseignante propose aux élèves des questions de relance. Elle reformule leur propos tout en invitant l'élève à les compléter ou les préciser. Go (2007) nous rend attentif au fait que l'enseignant·e a un rôle important lorsqu'il s'agit de spécifier la question ou de rendre l'énoncé plus concret, notamment en nommant les liens entre le concept et les expériences de vie des élèves. C'est précisément ce que nous avons tenté de faire ci-dessus.

²⁸ Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_5ème atelier_La différence (Partie 2)

²⁹ Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_5ème atelier_La différence (Partie 2)

À la manière de Lipman, nous avons amené des *questions de relance*, reprenant les propos des élèves tout en les invitant à aller plus loin dans leur réflexion. De plus, la reformulation par l'adulte rend accessible à tous la pensée d'un enfant en faisant apparaître clairement les idées.

EXTRAIT 8^{EME} ATELIER³⁰ : LA DIFFERENCE

14'49'' : E1 : « Ma sœur elle est différente de ceux de ma famille parce qu'elle a un cache-œil. Pis aussi, peut-être, quand on a une maladie, c'est une peu une différence, mais pas très joyeuse, comme différence. »

Enseignante : « Tu penses qu'il y a des différences qui sont joyeuses et d'autres moins joyeuses ? »

15'25'' : E13 : « Genre la différence, c'est E17 et moi, on est copains. Mais, lui, c'est un garçon, moi je suis une fille. Donc du coup, on n'a pas les mêmes goûts. Lui, il a pas les mêmes goûts que moi et du coup, on est différents ».

E2 : « Ben tous les gens, dans la vie, ils sont tous différents. »

16'17'' : E17 : « Moi je dis, je connais des personnes qui sont différentes : moi, E6, E13, E22 et d'autres personnes, et d'autres, et d'autres, tout le monde en fait. »

18'29'' : E1 : « Je pense qu'on est venu sur terre pour être pas les mêmes, parce que si on était tous les mêmes, par exemple, si on choisit tous la même voiture et y aura plus de voiture ou des trucs comme ça. »

EXTRAIT 8^{EME} ATELIER³¹ : LA DIFFERENCE

00'16'' : E13 : « Y a pas que les enfants qui sont différent, genre toi et Audrey, vous êtes des maîtresses mais vous êtes quand même différentes. »

00'34'' : E17 : « Ce serait énervant parce qu'on serait tous pareils. On connaîtrait tout juste la même chose. Une seule personne, mais plusieurs personnalités, ce serait énervant. »

³⁰ Toutes les données sont à disposition : 15.01.2021_8ème atelier_La différence (Partie 1)

³¹ Toutes les données sont à disposition : 15.01.2021_8ème atelier_La différence (Partie 2)

Ces propos nous montrent une réflexion et une discussion beaucoup plus profonde que la précédente.

Si nous analysons cet échange selon Daniel (2005), nous remarquons le passage très net d'un mode de pensée simple à un mode de pensée complexe. Ce sont notamment les questions posées par l'enseignante qui guident la réflexion des élèves vers ce que Tozzi nomme le *concept*, ici celui de la différence et de ses conséquences, et permettent cette évolution. De plus, les élèves argumentent et illustrent leur propos. Ils s'attardent beaucoup moins sur des questions factuelles. Le thème apparaît clairement et ne leur pose pas de problème. Cette facilité d'entrée dans la thématique pourrait également s'expliquer par l'âge des enfants. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, Lévine (2004) nous dit qu'entre six et huit ans, les enfants passent d'une vision de « différences et [...] similitudes qui structurent le monde extérieur » à un « ordre de l'inventaire » qui « comporte maintenant un droit de parler vrai » (p.82).

En ce qui concerne spécifiquement l'album, il est court et les illustrations sont ludiques, ce qui le rend très accessible.

« *Le conte chaud et doux des chaudoudoux* », Claude Steiner et Pef

Ce récit amène le thème de manière très claire. Il est bien illustré mais long, il y a beaucoup à lire et dure une quinzaine de minutes. On a tendance à perdre un peu les élèves vers la fin. Cet album est très clairement celui pour lequel les références ont été les plus nombreuses dans la discussion. Toutes les questions tournaient autour de la trame narrative, de ce qui s'y déroule. Petit à petit, les liens avec la vie quotidienne des élèves se sont construits, grâce à la traduction du langage métaphorique ou allégorique qui devient le soutien de l'interrogation philosophique, comme l'illustre cet extrait.

EXTRAIT 6^{EME} ATELIER ³² : LES CONSEQUENCES POSITIVES OU NEGATIVES DE NOS ACTIONS

15'30'' : Enseignante : « Qu'est-ce que ça pourrait être ces chaudoudoux? Quelqu'un a une idée ? »

E22 : « ça pourrait être de l'argent. »

E20 : « ça pourrait être aussi peut être à manger, parce que si on mange pas, après, on peut aussi mourir et pis quand on mange après, on se sent bien. »

³² Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_6ème atelier_Les conséquences positives ou négatives de nos actions (Partie 1)

E17 : « Parce que trop d'argent tue l'argent. Quand on a de l'argent, on est content, on a de l'argent, on peut s'acheter des trucs, mais quand on en a trop on devient dingue et on casse tout. En tous cas, j'ai surtout vu ça dans un film. »

E6 : « Moi je suis pas trop d'accord avec la théorie de E20 parce que si on après, il le mange, après y en a plus. Mais on peut encore les réutiliser les chaudoudoux. Et pis, un chaudoudou, je sais même pas si ça se mange. »

E2 : « Moi je dis que les chaudoudoux c'est pour faire plaisir aux gens. [...]. »

E1 : « Moi je pense que les chaudoudoux c'est des cadeaux. Je pense que nous, comme on n'a pas de chaudoudoux, on se fait des cadeaux. »

20'08'' : **E17** : « Moi je pense que c'est le bonheur, voilà. [...]. C'est la joie alors que les froids-piquants, c'est la tristesse, c'est la mort... »

21'05'' : **E20** : « Moi je pense un peu comme E17, les froids-piquants c'est un peu la tristesse comme ça, quand on a mal. Pis, sauf les chaudoudoux, c'est pas la même chose parce que c'est doux, ça nous rend heureux. Les froids-piquants, ça nous rend tristes. »

Nous pouvons constater dans l'extrait suivant qu'il y a cependant un groupe pour lequel il a été très difficile d'envisager que les « *chaoudoudoux* » et les « *froids-piquants* » soient autre chose que des objets.

EXTRAIT 7^{EME} ATELIER³³ : LES CONSEQUENCES POSITIVES OU NEGATIVES DE NOS ACTIONS

20'30'' : **E5** : Les chaudoudoux ça existe en vrai ?

22'01 : **E7** : « En fait, moi, je sais ce que c'est les chaudoudoux. [...]. C'est une bouillote que ma grand-maman en a. »

EXTRAIT 7^{EME} ATELIER³⁴ : LES CONSEQUENCES POSITIVES OU NEGATIVES DE NOS ACTIONS

00'24'' : **Enseignante** : « Je vous demande pas forcément un objet mais qu'est-ce qui pourrait faire du bien comme un chaudoudou ? »

E9 : « Un doudou qui est très très chaud, pis comme ça après, ça nous tient tout doux . »

³³ Toutes les données sont à disposition : 15.01.2021_7ème atelier_Les conséquences positives ou négatives de nos actions (Partie 1)

³⁴ Toutes les données sont à disposition : 15.01.2021_7ème atelier_Les conséquences positives ou négatives de nos actions (Partie 2)

E10 : « Moi je pense que c'est du coton ».

E5 : « Moi je pense que ça peut être une bouillote chaude toute douce. »

E11 : « C'est des espèces de doudous qui sont tout doux et pis qui sont bons chauds. »

1'50'' : Enseignante : « J'aimerais une chose moi, qui n'est pas un objet mais qui fait aussi cette sensation de chaud et doux, qui fait du bien quand on le reçoit ».

E5 : « Mais, y a tout qu'est un objet ».

E8 : « Moi je dirais que c'est des bouillotes ».

3'10'' : E12 : « Pour moi, les chaudoudoux, c'est un peu l'amour qu'on ressent. Par exemple, des cadeaux, de l'amitié, de l'amour. C'est ça pour moi le chaudoudou. »

Malgré plusieurs interventions de la part de l'enseignante, ils sont tout d'abord restés dans cette vision très terre à terre. Nous pouvons cependant voir, à la fin de cet extrait, qu'un élève, E12 a traduit l'allégorie que représentent les chaudoudoux. Par conséquent, il amène un *concept abstrait* et des questionnements plus complexes. Malheureusement, malgré une reformulation de l'enseignante, le groupe n'a pas pris en compte cet apport et ses différentes dimensions dans la suite de la discussion. Cette dernière n'a donc pas permis d'atteindre un stade de pensée complexe et les enjeux philosophiques potentiels.

« *Emma ne veut pas dépasser* », Céline Person et Franscesca Dafne Vignaga

Le livre est une œuvre d'art à part entière. Il comporte de très belles illustrations qui plaisent beaucoup aux élèves. Par contre, le récit est très métaphorique. La trame narrative, un récit fictionnel associé à quelques éléments fantastiques, a questionné certain·e·s élèves et a entraîné des difficultés lorsqu'il s'agissait d'expliquer les incohérences phénoménales, ou les événements sortant du cadre spatio-temporel.

EXTRAIT 9^{EME} ATELIER³⁵ : LES LIMITES

10'34'' : E12 : « J'ai juste une question. [...]. Mais en fait, pourquoi il faut dépasser quand on fait un dessin ? »

11'16'' : E13 : « Si on dépasse, on pourra découvrir de nouvelles choses. »

³⁵ Toutes les données sont disponibles : 22.01.2021_9ème atelier_Les limites (Partie 1)

11'44'' : E13 : « Moi j'ai pas compris pourquoi dès qu'elle a dépassé, elle s'est envolée. »

E1 : « Elle a peut-être fermé les yeux et pis après, elle a dit qu'elle avait dépassé et elle s'est peut-être envolée dans ses rêves. »

12'19'' : E15 : En fait, pourquoi, quand elle dépasse, ben elle s'envole ? C'est un peu bizarre hein. [...]. C'est pas parce qu'on dépasse qu'on peut s'envoler. »

EXTRAIT 10^{EME} ATELIER : LES LIMITES

11'38'' : E6 : « Moi, ce que je comprends pas, pourquoi elle vole ? ça n'a aucun sens. »

E14 : « Moi je comprends pas parce qu'elle avait pas d'ailes... ».

14'07 : E10 : « Ben, moi je pense que c'était dans sa tête et qu'en fait, elle se dit... [...]. Moi je trouve ça pas réaliste dans l'histoire que, par exemple, la lune, elle peut remplacer le soleil. »

E20 : « Mais c'est dans un livre, c'est pas en vrai. »

17'32'' : E10 : « C'est pas très réaliste parce que, genre là, y a l'avion qui parle, ou y a la lune qui parle. Ou bien les nuages qui changent de couleur... »

Pour les deux ateliers, le thème a été amené de manière quelque peu différente. La première fois, nous l'avons abordé sous l'angle du « dépassement des limites ». Ce choix a amené les élèves à raconter de nombreuses expériences mais a quelque peu inhibé la dimension philosophique de la discussion.

Cette thématique nous a semblé d'emblée très intéressante à aborder avec des élèves dans le cadre scolaire qui, comme nous le savons tous, est rempli de limites et de contraintes. En revanche, aborder ce concept dans sa globalité s'est révélé difficile. Ce thème était très certainement trop large. Toutes les idées apportées par les élèves y étaient liées. Il a cependant été compliqué de tisser des liens entre elles en raison de leur grande diversité. Certain·e·s ont abordé des limites morales, comme dépasser un interdit, d'autres des limites davantage physiques, comme dépasser lorsque l'on colorie, ou encore psychologiques, comme ce que l'on s'empêche de faire par peur.

« Emma ne veut pas dépasser » nous propose plutôt d'explorer les limites psychologiques, celles que l'on s'impose à soi-même. Ainsi, nous pensons qu'il aurait peut-être été judicieux d'orienter directement les élèves dans ce sens-là.

EXTRAIT 9^{EME} ATELIER³⁶ : LES LIMITES

13'29'' : Enseignante : « Dans notre histoire, Emma, elle a dépassé en faisant un dessin. Mais moi, j'aimerais qu'on discute un petit peu de ce qui se passe dans la vie quand on dépasse d'autres choses qu'un dessin. Qu'est qu'on pourrait dépasser d'autre qu'un dessin ? »

E3 : « De la peinture. »

E1 : « Par exemple, t'oublies ton anniversaire et tu le fais un peu plus tard. »

Enseignante : « Le temps alors ? Tu penses qu'on pourrait dépasser le temps ? »

E1: « C'est comme le Monsieur, il a dépassé le temps. »

14'52'' : E11 : « Pour moi dépasser, c'est un peu genre une fois, j'avais fait une course et j'avais dépassé tout le monde sauf qu'après, y en avait trois qui m'avaient dépassé, du coup, j'étais pas sur le podium. »

15'24'' : Enseignante : « Par exemple, si on parle des règles, ou des limites, ou des choses qui sont interdites, est-ce que ça nous arrive de dépasser les règles ou les limites, ou de faire des choses qui sont interdites ? »

17'04'' : Enseignante : « Qui a déjà fait des choses qui étaient interdites ? »

Plusieurs élèves : « Moi »

E4 : « En fait, une fois, ma maman, on était une fois à Tramelan, et y'avait beaucoup beaucoup de neige. On descendait une pente, et du coup, elle avait tourné et pis, au lieu de tourner, elle a continué tout droit et elle a fait truc qu'il fallait pas. Du coup, elle est allée presque dans une maison.

E8 : « Ben moi, ce qu'il faut jamais faire, c'est sauter sur le canapé, sauter sur les chaises... »

18'30'' : E11 : Une fois, j'avais invité E7 et on avait sauté sur le lit de mes parents.

³⁶ Toutes les données sont disponibles : 22.01.2021_9ème atelier_Les limites (Partie 1)

La seconde fois, les élèves sont d'eux-mêmes restés dans le concept abstrait de « dépasser ». Naturellement, ils se sont orientés dans les limites psychologiques et, parfois, morales. La discussion s'est ainsi restreinte d'elle-même tout en gardant une grande ouverture. Elle a ainsi offert un cadre d'échange plus précis et permis aux enfants de davantage entrer dans une pensée complexe et une conceptualisation abstraite.

EXTRAIT 10^{EME} ATELIER³⁷ : LES LIMITES

10'40'' : E20 : « Mais en fait, c'était quoi qui la bloquait ? »

Enseignante : « Qui peut répondre à la question de E20? »

11'10'' : E5 : « Parce qu'elle dépassait jamais. »

E2 : « Moi je suis pas trop d'accord avec E22 vu que d'abord, elle s'était bloquée mais elle était pas encore en train de voler. »

Cette vision des choses, bien que plus restreinte, a laissé beaucoup de place à l'imagination et, par conséquent, la possibilité de poser un regard plus complexe et philosophique sur ces questions.

EXTRAIT 10^{EME} ATELIER³⁸ : LES LIMITES

13'20'' : E20 : « Moi c'est parce que, je me dirais que, peut-être, elle voulait jamais dépasser pour pas que ça fasse trop moche le dessin. [...]. Peut-être que quand elle a dépassé, elle a vu qu'y avait peut-être un truc qui l'amenait pour montrer tout ce que c'est. »

16'18'' : E2 : « Ben moi je trouve, c'est bien qu'elle a dépassé parce qu'elle a vu ce que c'était de dépasser et ça lui a bien plu. »

E17 : « Aussi, faut pas mourir bête. Il faut essayer de nouveaux trucs donc, quand elle a dépassé, ça augmentait son savoir. »

18'52'' : E5 : Moi je pense qu'y avait peut-être quelqu'un qui lui avait que c'était pas du tout bien de dépasser et après, elle a eu peur de dépasser. »

³⁷ Toutes les données sont disponibles : 22.01.2021_10ème atelier_Les limites (Partie 1)

³⁸ Toutes les données sont disponibles : 22.01.2021_10ème atelier_Les limites (Partie 1)

E20 : « Une fois, elle a peut-être dépassé, et pis y a pas eu ça. [...]. Genre elle faisait un super beau dessin et ça l'a peut-être rendu moche comme ça et pis ça lui a peut-être fait mal au cœur... »

20'16'' : E18 : « Moi j'ai un peu la même idée que E10 mais, je pense qu'elle se dit dans sa tête que si elle dépasse, y a tout le monde qui va se moquer d'elle. Pis que ce sera super moche. »

L'analyse du concept de « dépassement de limite » sous l'angle amené par les élèves permet des analogies et l'exploration de plusieurs sphères de la philosophie : morale, métaphysique, science...

Nous l'avons ici exploré sans revenir sur une ligne fixe ou un concept plus précis, mais tout en approchant les questions morales. L'objectif était davantage d'échanger autour d'un questionnement commun. En ce point, cette approche rejoint donc l'idée de communauté de recherche de Lipman. L'idée n'est pas de poser en commun la définition d'un concept comme le proposerait Tozzi, mais plutôt d'explorer le champ sémantique et d'ouvrir différentes portes de réflexion.

Nous notons que cette nouvelle manière de travailler la philosophie avec les enfants est très intéressante et a porté ses fruits dans ce second échange. Nous avons cependant remarqué qu'il n'est pas évident à mettre en place avec tous les groupes. Par exemple, comme nous l'avons vu avec le premier, rester dans l'analyse de concept large de « dépassement de limite » n'a pas été possible.

Par ailleurs, il serait très intéressant d'amener cette méthode de discussion autour d'un autre thème afin d'observer les élèves, leurs interactions et leur problématisation du concept.

« *L'affaire méchant loup* », Marie-Sabine Roger et Marjolaine Leray

Cet album a pour avantage d'introduire le thème de l'injustice de manière très claire. Les enfants en comprennent très vite les enjeux.

EXTRAIT 11^{EME} ATELIER³⁹ : L'INJUSTICE

11'13'' : E17 : « Attend, tuer une chèvre, tu pars en prison ? »

³⁹ Toutes les données sont disponibles : 29.01.2021_11ème atelier_L'injustice (Partie 1)

11'40'' : Enseignante (lisant l'histoire): « Le loup fut condamné à la prison pendant 30 ans. »

Plusieurs élèves : « 30 ans ?! »

12'30'' : E5 : C'est qu'à la fin, ils sont pas en prison, parce qu'eux aussi, ils ont mangé une biquette. »

21'35'' : E10 : « Déjà, le loup, c'est pas normal qu'il ait 30 ans de prison quoi, c'est la nature naturelle d'un loup de manger de la viande. »

La longueur du récit et la construction en rimes de phrases entravent cependant la bonne compréhension de l'histoire. Par conséquent, l'accès au thème et à ses enjeux philosophiques s'en révèle plus compliqué.

EXTRAIT 11^{EME} ATELIER⁴⁰ : L'INJUSTICE

(Un élève et Mathilde ont chacun déjà reformulé l'histoire une fois.)

16'50'' : E2 : Eh ben moi, je comprends pas trop... J'ai pas vraiment compris l'histoire et je comprends non plus pas trop de quoi on parle. »

Néanmoins, nous pouvons découvrir de très riches échanges entre les enfants et des questionnements très profonds. Les enfants prennent en compte les points de vue des différents personnages de l'histoire, les défendent et les argumentent. Le récit les a également invités à remettre en question certains préjugés ou stéréotypes. Certain·e·s sont allé·e·s jusqu'à déconstruire leurs représentations et à en construire des nouvelles. Selon Daniel (2007), nous sommes donc clairement ici dans un niveau de pensée complexe et dans une perspective d'intersubjectivité orientée vers le sens.

EXTRAIT 11^{EME} ATELIER⁴¹ : L'INJUSTICE

18'57 : E18 : « À la fin, c'est eux qui devraient aller en prison, c'est eux qu'ils l'ont mangée la chèvre. »

E20 : « Parce que le loup, il a pas fait exprès. »

⁴⁰ Toutes les données sont disponibles : 29.01.2021_11ème atelier_L'injustice (Partie 1)

⁴¹ Toutes les données sont disponibles : 29.01.2021_11ème atelier_L'injustice (Partie 1)

E18 : « Pis aussi, je pense savoir pourquoi il est allé en prison, peut-être parce qu'ils ont pas cru la vraie, la version du loup, du coup, ils ont cru que le loup, il avait menti, du coup, ils l'ont mis en prison. »

E17 : « Ben oui parce que c'est un loup, donc il ment surement. »

E10 : « Sauf que là, il a pas menti. »

20'17'' : **E2** : « Le loup, moi je dis, le loup y avait pas même pas besoin de le mettre en prison. (...). Il a mangé un chèvre, c'est rien. »

E10 : « C'est la nature naturelle d'un loup. »

20'41'' : **E17** : « En plus que la chèvre, elle l'a cherché. »

EXTRAIT 11^{EME} ATELIER⁴² : L'INJUSTICE

00'25'' : **E10** : « C'est pas des assassins parce que ces chèvres, elles étaient faites pour être mangées. »

Nous avons pu constater au travers de ces ateliers que l'injustice est une notion très présente dans la vie quotidienne des enfants. Comme pour le thème de la mort, ils ont besoin de beaucoup de temps pour partager leurs expériences avant d'entrer dans l'interrogation du concept de « justice ».

3.3.2 La résonance du récit

Selon Chirouter (2010), il y aurait trois indicateurs pouvant révéler si les enfants s'approprient ou non un récit : l'identification aux personnages, la visualisation mentale et les réactions axiologiques ou jugements moraux.

Le premier a été observé dans nos ateliers, mais plutôt de manière indirecte. Il est arrivé quelques fois que les élèves parlent au nom du personnage, mais cela s'est révélé plutôt rare. Par contre, les élèves se sont très vite représenté l'histoire. Ils étaient capables de la résumer ou de revenir sur certains éléments qui leur semblaient incohérents. Ils ont également réagi face aux actions des personnages. Plusieurs fois, ils ont indiqué ne pas comprendre pourquoi ils faisaient ou ressentaient ça. Par exemple, dans le « Le conte chaud et doux des chaudoudoux », certain·e·s essayaient de comprendre pourquoi la sorcière voulait que les chaudoudoux disparaissent. Après « L'affaire méchant loup », les élèves ont exprimé une

⁴² Toutes les données sont disponibles : 29.01.2021_11ème atelier_L'injustice (Partie 12)

profonde incompréhension, de la colère et un grand sentiment d'injustice quand les hommes ont décidé que le loup devait aller en prison. Selon les indicateurs proposés par Chirouter (2010), nous pouvons donc dire que la majorité des récits choisis ont été adoptés par les élèves, malgré les difficultés qu'ils pouvaient engendrer.

3.3.3 Qu'amène cette recherche-action quant au choix d'un récit comme support aux ateliers-philo ?

À partir de l'expérimentation de ces récits dans le cadre de Discussion à Visée Philosophique, nous allons tenter de synthétiser nos observations et de définir quels pourraient être les critères pour la sélection d'album de littérature de jeunesse comme support d'ateliers-philo.

Pour commencer, l'un des premiers éléments importants à prendre en compte est la forme d'écriture du récit. En effet, pour qu'il favorise l'entrée dans un échange de type philosophique, il est nécessaire qu'il ne comporte pas trop d'éléments (forme, trame narrative, ...) pouvant entraver la bonne compréhension du récit. Dans notre cas par exemple, les rimes et formules de phrases complexes de « L'affaire méchant loup » entraîne des difficultés qui ont retardé et compliqué l'entrée dans la discussion.

Ensuite, le récit ne devrait être ni trop long, ni trop court : le temps nécessaire pour raconter l'histoire ne devrait pas excéder dix minutes. A partir de ce moment-là, nous pouvons constater qu'il est plus compliqué pour les élèves de rester attentifs et concentrés sur ce qui est dit. Par exemple, malgré sa grande portée philosophique, « Le conte chaud et doux des chaudoudous » est un récit plutôt long qui a engendré des difficultés de concentration à la fin.

Pour terminer, le thème devrait émerger de l'album de manière claire et naturelle. Les élèves devraient pouvoir le trouver d'eux-mêmes. Comme le suggère Tozzi quand il parle de « conceptualisation », l'élève devrait pouvoir analyser les enjeux de la discussion et se créer une représentation mentale du problème. Leleux nous dit que l'enfant devrait pouvoir « abstraire » les idées travaillées, c'est-à-dire y réfléchir, s'en éloigner pour mieux y revenir, les généraliser

Toutefois, Tozzi (2004) souligne un élément important.

Il importe que le livre soit de qualité littéraire, et à forte teneur anthropologique. Les aspects conceptuels ne doivent pas escamoter les aspects esthétiques. (...). Les bons textes littéraires, ce sont des textes qui résistent au temps et dans lesquels n'existe pas une transparence absolue dès la première lecture et permettent des interprétations multiples.

Tozzi, 2004, (p.139).

Nous avons encore noté que certains thèmes touchent profondément les élèves. Dans notre recherche-action, cela a notamment été le cas pour les thèmes de la mort, de la justice et des limites. Pour autant, ces thèmes ne sont pas à proscrire, au contraire, il faut cependant avoir conscience qu'ils demandent un plus long temps d'expression du vécu avant l'entrée dans la dimension philosophique de la discussion. C'est précisément ce que nous dit Tozzi (2004) lorsqu'il explique que toutes les questions que l'on se pose ont une importance pédagogique et méritent d'être traitées. C'est peut-être même dans ces thématiques très profondes que nous sommes au plus proche de l'existence des élèves, et donc d'une démarche philosophique permettant de développer des compétences ancrées dans leur vie.

Daniel (2004) nous dit que le support, dans notre cas le récit, doit fournir à l'élève des dilemmes, des doutes et de la curiosité qui sont des moteurs de la motivation intrinsèque, et le support du développement de compétences centrales, comme nous le verrons dans le prochain chapitre.

Tableau synoptique des avantages et inconvénients du corpus de textes

Au vu des éclairages apportés par l'expérimentation de notre corpus de texte par la recherche-action et des apports des auteurs, nous avons donc tenté de classer nos récits dans un tableau.

Ce dernier a pour objectif de mettre clairement en lumière les avantages et les inconvénients de chaque album choisi et de guider ainsi leur choix.

Tableau 1 : Tableau synoptique des avantages et inconvénients du corpus de textes

Album	Forme d'écriture du récit				Temps de lecture			Emergence et résonnance du thème			
	Très accessible	Accessible	Moyennement accessible	Pas du tout accessible	Trop long	Longueur idéale	Trop court	Le récit amène le thème de manière claire.	Le récit n'amène pas le thème de manière claire	Les élèves font des références à l'histoire	Les élèves ne font pas des références à l'histoire
« Le plus beau cadeau du monde » Paul Stewart et Chris Riddell	X					X		X			X
« L'ours qui voulait qu'on l'aime » Claire Clément et Carme Solé Vendrell		X				X		X			X
« Au revoir Blaireau » Susan Varley	X					X		X		X	
« Elmer » David McKee	X					X		X		X	
« Le conte chaud et doux des chaudoudous », Claude Steiner et Pef	X				X			X		X	
« Emma ne veut pas dépasser » Céine Person et Franscesca Dafne Vignaga			X		X			X		X	
« L'affaire méchant loup » Marie-Sabine Roger et Marjolaine Leray			X		X			X		X	

3.4 Le sens des ateliers-philosophie et l'approche par compétences

3.4.1 Des compétences liées au savoir, savoir-faire, savoir-être

Comme nous l'avons vu un peu plus tôt, la philosophie avec les enfants est connue pour travailler de nombreuses compétences. Celles-ci peuvent se rattacher à des attentes des branches scolaires à proprement parler, mais aussi à des compétences beaucoup plus larges. C'est le cas des compétences sociales cognitives et identitaires que nous avons particulièrement observées dans le cadre de cette recherche.

A l'aide de la liste de compétences ⁴³ élaborée par Leleux et Lantier (2010), nous avons tenté d'évaluer leur présence dans les ateliers-philosophie.

Comme nous l'avons évoqué dans la problématique et comme de nombreuses autres recherches l'ont prouvé avant nous, nous avons effectivement constaté que les ateliers-philosophie permettaient le travail de nombreuses compétences relatives aux programmes scolaires. Nous pouvons aujourd'hui affirmer sans aucun doute que des compétences sociales, cognitives et identitaires ont fait l'objet d'un travail très spécifique lors des discussions à visée philosophique. C'est précisément ce qu'illustrent les graphiques ci-dessous.

Tableau 55: Histogramme illustrant la mobilisation des compétences liées à l'aspect cognitif

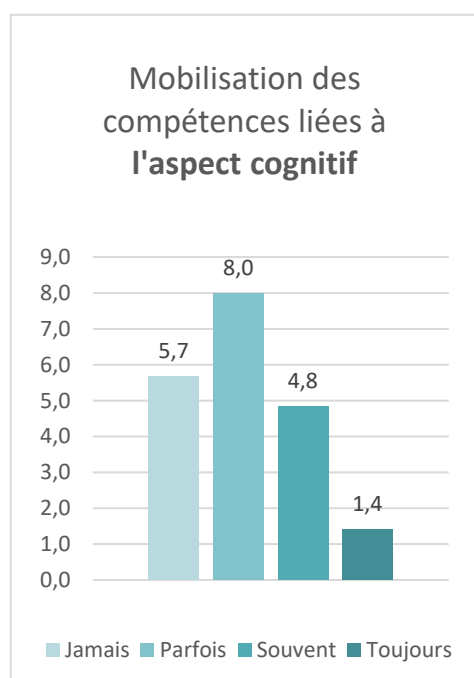


Tableau 82: Histogramme illustrant la mobilisation des compétences liées à l'aspect social

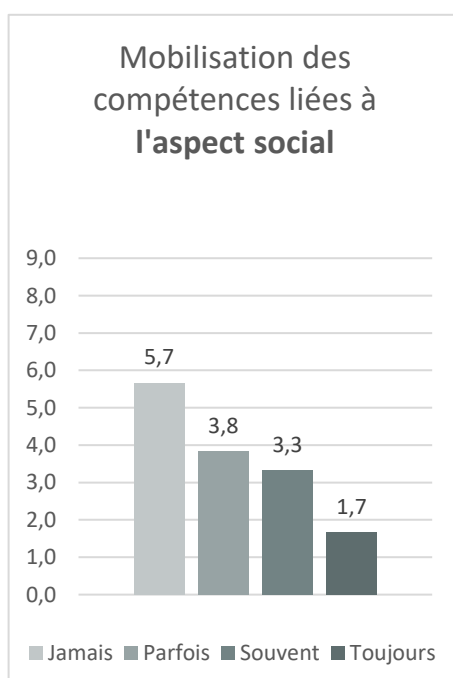
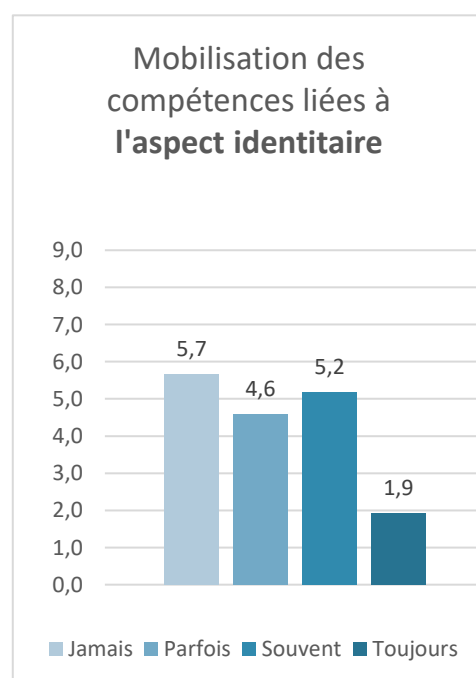


Tableau 28: Histogramme illustrant la mobilisation des compétences liées à l'aspect identitaire



⁴³ **Annexe 6 :** Listes des compétences selon les trois axes (savoir, savoir-faire, savoir-être), (Leleux et Lantier, 2010)

Ce que nous nommons ici « mobilisation des compétences » ou, un peu plus bas, « degré de mobilisation des compétences » n'est autre qu'une moyenne du nombre de compétences auxquelles les élèves ont eu recours tout au long des ateliers-philo.

Ces histogrammes ont été établis sur la base des guides d'observations remplis au terme de chaque atelier-philo. En effet, pour chacun d'entre eux, nous avons calculé le degré de mobilisation des compétences des aspects cognitifs, sociaux et identitaires. Pour chaque aspect, nous avons additionné les compétences représentées dans les catégories « jamais », « parfois », « souvent » et « toujours », avant de les diviser par le nombre d'atelier afin d'obtenir une moyenne.

Tableau 149: Graphique illustrant la mobilisation des compétences liées à l'aspect cognitif

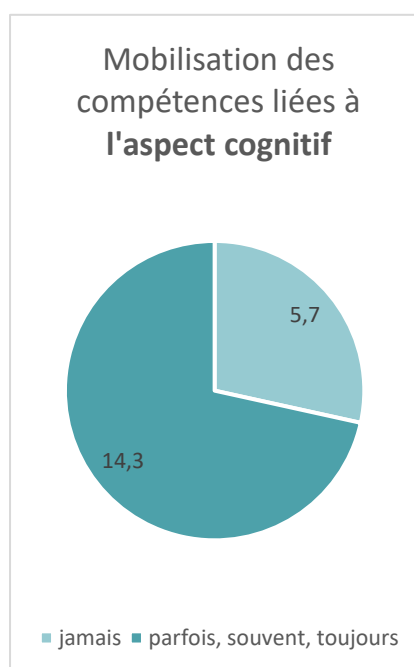


Tableau 124 : Graphique illustrant la mobilisation des compétences liées à l'aspect social

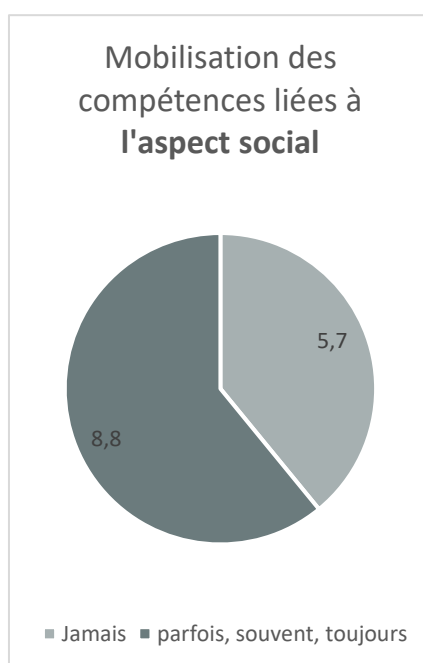
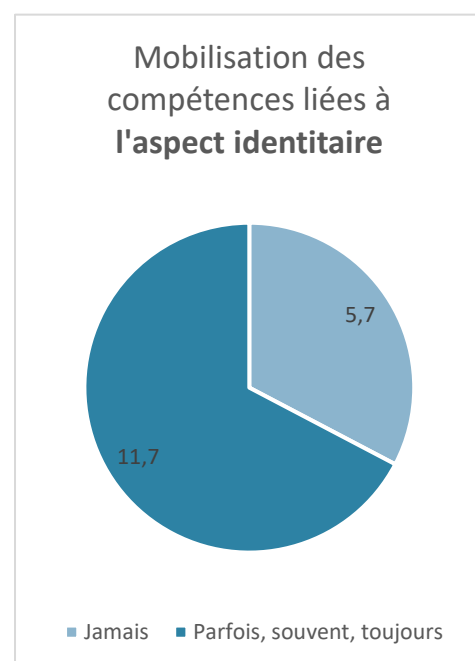


Tableau 109: Graphique illustrant la mobilisation des compétences liées à l'aspect identitaire



Les graphiques ci-dessus représentent plus simplement le nombre de compétences travaillées et celles qui ne le sont jamais. Nous pouvons ainsi voir que, certes, une partie des compétences n'est jamais travaillée, mais surtout, que la grande majorité l'est et ce, dans les trois aspects.

Nous précisons cependant que ces histogrammes ont uniquement pour but d'illustrer la présence et le degré de mobilisation des compétences dans les ateliers-philo. Les compétences n'étant pas détaillées une par une, ils ne peuvent en aucun cas démontrer une évolution ou une dimension quantitative ou significative pour chaque élève. De plus, nous n'avons pas cherché ici à démontrer la prédominance de l'une ou l'autre des compétences à l'intérieur même des aspects.

En conclusion, bien qu'ayant été menées sur le court terme, nos observations ont pu mettre en évidence que les ateliers-philo amènent les élèves à mobiliser des compétences à la fois cognitives, sociales et identitaires. Ces données rejoignent ainsi les propos de Lantier et Leleux (2010) qui ont également travaillé sur le récit comme support aux ateliers-philo et qui ont mis en évidence le travail des compétences cognitives, sociales et identitaires.

3.5 « *Le processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique* » (Daniel, 2007)

Pour Daniel (2007), l'objectif de la Philosophie avec les enfants est d'amener les élèves à avoir un échange de « nature philosophique ». Il s'agit cependant d'un apprentissage constant qui se construit sur un temps certain et non dans l'immédiateté, au fil de la pratique et des ateliers-philo.

Comme elle le décrit dans ce qu'elle nomme le « Processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique », les modes de pensée et leurs perspectives évoluent avec la pratique des ateliers-philo.

Notre recherche, bien trop courte dans le temps pour pouvoir affirmer avec certitude leur évolution, a cependant démontré que les enfants avaient, en effet, tendance à se diriger de plus en plus vers un système de pensée complexe. L'argumentation, déjà présente chez certain·e·s élèves dès le premier atelier, devient de plus en plus spontanée, ils expliquent leur avis et donnent des exemples. L'accompagnement de l'adulte devient de moins en moins nécessaire.

EXTRAIT 4^{EME} ATELIER⁴⁴

6'43'' : E1 : « S'ils sont plus vieux, c'est un peu mieux, comme ma grand-maman. »

⁴⁴ Toutes les données sont à disposition : 11.12.2020_4ème atelier_La mort (Partie 2)

Lors de l'échange sur le thème de la mort, cette jeune fille apporte à la discussion un regard nouveau. A ses yeux, la disparition de quelqu'un peut se révéler moins dramatique si cette personne a déjà vécu longtemps. Selon Daniel (2007), ce type d'énoncé relève déjà de l'intersubjectivité orientée vers le sens et d'un mode de pensée créatif. Ces derniers nous renvoient à un système de pensée déjà relativement complexe.

EXTRAIT 6^{EME} ATELIER⁴⁵

3'25'' : E1 : « Moi je pense que peut être, elle avait envie de recevoir des chaudoudoux. Mais que personne lui en donne parce qu'elle est pas très gentille. (...). Je pense qu'elle voulait en recevoir. (...) Aussi, je pense que personne ne lui en a donné (des chaudoudoux). Je pense pas trop parce qu'elle est pas très gentille. »

Enseignante : « Ah mais c'est intéressant ce que tu dis là E1. Ça veut dire que personne n'aurait jamais donnée de chaudoudoux à cette sorcière. »

E1: « Ouais »

Nous pouvons observer le même type d'intervention dans cet atelier. Par cette dernière, Alessia invite tous les enfants à envisager la situation sous un autre angle.

EXTRAIT 8^{EME} ATELIER⁴⁶

17'45'' : E2 : « Ben je dis aussi, que la différence ben... Y a rien de pareil. (...). Pas par exemple des habits, ça, il peut y en avoir deux pareils. Je veux parler des personnes. Ils sont tous différentes. (...).

Enseignante : « Alors tu penses que dès qu'on est vivants, on est différents. Donc par exemple, ces chaises, c'est peut-être toutes les mêmes. Mais vous, tous ceux qui sont assis sur les chaises, vous êtes pas tous les mêmes. »

Ici, lors d'un atelier sur le thème de la différence, une autre élève évoque la différence entre les objets et les êtres vivants. Elle amène ainsi une nouvelle dimension à la discussion.

Daniel (2007) nous rappelle encore une fois que cette évolution de pensée demande un certain niveau d'exigence de la part de l'enseignant·e. En effet, nous avons pu nous rendre compte qu'il est indispensable qu'elle·il cherche constamment à faire évoluer la pensée de ses élèves. Comme elle le souligne, il serait facile de se contenter d'une discussion qui comporte quelques

⁴⁵ Toutes les données sont à disposition : 18.12.2020_6ème atelier_Les conséquences positives ou négatives de nos actions (Partie 2)

⁴⁶ Toutes les données sont à disposition : 15.01.2021_8ème atelier_La différence (Partie 1)

aspects philosophiques sans chercher à stimuler la progression constante des élèves. Dans les échanges ci-dessus, nous pouvons remarquer plusieurs interventions de l'enseignante reformulant les propos de ses élèves afin de les rendre accessibles aux autres et de les inviter à construire par-dessus, la suite de la discussion.

Au fil des ateliers, les élèves ont appris à prendre en compte l'avis des autres enfants, à y répondre, ainsi qu'à argumenter leur propos. Lors du premier atelier, nous avons relevé à plusieurs reprises que les élèves introduisaient souvent leurs phrases par « Moi, je pense que... » ou « Moi, je dis que... ». A partir du cinquième atelier, nous notons une apparition de plus en plus fréquente de « Moi, je suis d'accord avec... » ou de « Moi, je ne suis pas d'accord avec... ». Apparaissent ensuite des nuances encore plus fines telles que « Moi, je suis un petit peu d'accord avec... » ou « Moi, je ne suis pas du tout d'accord avec... ». Cette évolution démontre une capacité de décentration grandissante, ainsi qu'une écoute et une prise en compte du propos d'autrui presque totalement absente au début des ateliers.

De plus, certain·e·s élèves n'ont pas hésité à formuler des hypothèses et à proposer des généralisations. D'autres ont partagé des confrontations internes entre des idées intériorisées depuis longtemps et de nouvelles émergeant des échanges.

Comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous, c'est notamment le cas de Nicolas lors de l'atelier sur la thématique des limites

EXTRAIT 10^{EME} ATELIER⁴⁷

15'40'' : E14 : « Alors moi, je comprends pas pourquoi... Parce que, je comprends pas, c'est beau de pas dépasser mais là c'est beau, alors qu'elle dépasse... Je comprends rien. »

Ces observations nous permettent d'affirmer que les modes de pensées varient d'un atelier à l'autre, d'un thème à l'autre, mais aussi d'un enfant à l'autre. Cette dernière dimension est très intéressante. Lors de notre recherche, nous n'avons jamais cherché à évaluer les élèves individuellement. Nous avons fait le choix de nous concentrer essentiellement sur le groupe, son fonctionnement général et les interactions des élèves en son sein.

Bien que, comme le souligne Go (2007), les élèves partagent la responsabilité de l'avancée du questionnement, nous avons remarqué qu'ils n'ont pas le même « pouvoir » de faire vivre et avancer la discussion à visée philosophique. En effet, comme nous avons pu le voir dans les quelques extraits ci-dessus, ce sont souvent les mêmes enfants qui amènent des

⁴⁷ Toutes les données sont à disposition : 22.01.2021_10ème atelier_Les limites (Partie 1)

questionnements complexes ou des concepts abstraits. Nous pouvons ainsi constater que certain·e·s élèves sont de véritables atouts dans les ateliers-philo et qu'ils·elles ont un fort pouvoir de faire avancer le groupe dans sa réflexion.

Ce travail relève du rôle de l'enseignant·e. En effet, ce dernier sélectionne les questions susceptibles de faire évoluer la discussion. C'est ce qu'explique encore une fois Go (2007) en revenant sur l'action de Tozzi qui tient ici le rôle professeur d'atelier-philo.

Un troisième aspect important réside dans la nature sélective et implicitement hiérarchisante de l'action du professeur. S'il accueille toutes les propositions, il ne les accueille pas toutes de la même manière, conscient de ce qu'elles ne participent pas à égalité du travail problématique.

Go, 2007, (p.32)

Ainsi, l'objectif de l'enseignant·e est tout simplement « d'accompagner le groupe où il va ». (p.32), de suivre ses questionnements et ses idées tout en les dirigeant vers une réflexion à dimension philosophique. Par contre, il serait judicieux d'éviter les deux extrêmes quant à la posture de l'enseignant·e. Usclat (2007) nous rappelle d'ailleurs qu'une posture dans laquelle l'enseignant·e impose plus ou moins directement ses idées comporte autant de risque qu'une posture dans laquelle elle·il s'effacerait complètement.

Pour conclure, l'enjeu est donc de trouver un équilibre pour accompagner et guider au mieux les élèves vers l'acquisition de nouvelles compétences.

En résumé, la mise en place d'ateliers-philo dans le milieu scolaire comporte de nombreux enjeux qu'il est nécessaire d'apprendre à connaître et maîtriser.

Tout d'abord, le rôle de l'enseignant·e dans la discussion à visée philosophique doit être clair et sans équivoque, non seulement pour lui-même, mais aussi pour les élèves. Le second point concerne la définition et la gestion du cadre. Tous deux doivent être pensés selon plusieurs aspects, notamment le type d'autorité auquel nous aurons recours et que faire lorsque les limites ne sont pas respectées. Comme nous l'avons vu, le choix du récit est un enjeu crucial dans les ateliers-philo. Étant le support sur lequel ils se basent, il a un grand impact sur le déroulement de la discussion. Son thème, sa longueur ainsi que sa forme sont des points-clés à prendre en compte.

Pour terminer, garder en vue ses objectifs et les compétences travaillées dans le cadre des ateliers-philo est indispensable. Non seulement, ces points favorisent leur bon déroulement, mais ils permettent aussi d'assurer une évolution de la pensée critique et de la capacité d'abstraction des élèves.

Conclusion

Présentation synthétique des résultats

Les différentes recherches menées dans le cadre de ce travail ont permis de mettre en évidence plusieurs résultats.

Premièrement, revenons sur la recherche-action, ses apports, ses conséquences et ses limites. En effet, étant au cœur de cette étude, non seulement en tant que chercheuse, mais également en tant qu'enseignante, j'ai dû faire face à plusieurs défis. Il a d'abord été question de définir précisément le rôle de l'enseignant·e dans les ateliers-philo et de s'y tenir. Nous avons vu que, malgré quelques moments de doutes, cet aspect n'a posé que très peu de problèmes. En revanche, la gestion de différents rôles au sein même de la recherche s'est révélée plus compliquée. Nous le savons, la recherche-action nécessite une forte interaction entre la théorie et la pratique. C'est d'ailleurs ce que mettent en évidence Kemmis et McTaggart (1988) en relevant qu'elle est constituée de cycles continus d'observation, de réflexion et d'action. La mise en place de notre projet pédagogique a nécessité à la fois une remise en question constante et une certaine cohérence dans nos décisions. Cette méthode de collecte de données nous a permis d'être au plus proche du vécu des élèves, d'en percevoir et d'en recueillir les subtilités. Être au cœur de l'expérimentation nous a également permis de proposer très vite des adaptations aux différents problèmes qui sont survenus.

La question de l'adaptation nous amène à un second aspect de notre recherche qui a également été l'un des plus problématiques : la gestion de classe. Cet élément nous a, effectivement, posé quelques problèmes. Il a tout d'abord fallu définir un cadre encore plus précis que ce que nous avons imaginé dans la conception de notre méthodologie. Plus précisément, nous avons dû clarifier ce qu'il se passait lorsque les élèves dépassaient ce cadre ou ne respectaient pas les règles que nous avons définies.

Nous avons également dû définir plus précisément à quel type d'autorité nous aurions recours et comment la mettre en place. Lorsque qu'il évoque *une autorité éducative* qui permet à l'enfant de s'autoresponsabiliser, Roelens (2017) relève précisément la principale intention que nous voulions poursuivre. Il soulève également la question de la bienveillance, deuxième point nous tenant particulièrement à cœur. Ainsi, l'exercice de cette autorité a permis à plusieurs reprises de recentrer des élèves en leur faisant prendre conscience que leur comportement n'était pas adéquat dans le cadre des ateliers-philo. Cette stratégie nous permet ainsi de poursuivre et renforcer les objectifs des discussions à visée philosophique. Le recours à l'autorité éducative s'ancre ainsi parfaitement dans leur continuité.

Ensuite, nous avons aménagé l'espace dans lequel avaient lieu les ateliers-philo. Quitter la bibliothèque, trop riche en stimulations extérieures et ne proposant pas une disposition dans laquelle tous les élèves pouvaient se voir, pour une salle de classe, plus neutre et dans laquelle les élèves étaient disposés en « U », s'est révélé très bénéfique.

Pour terminer, la formation des groupes, d'abord aléatoires, ensuite « homogènes » quant à l'attitude des enfants face à la prise de parole, puis « hétérogènes », a aidé les élèves à faire de la place à l'autre tout en trouvant la leur.

Revenons maintenant sur la place du récit dans nos ateliers-philo. Imaginé comme support de discussion depuis le début de notre recherche, le récit de littérature de jeunesse s'est, en effet, révélé avoir une place prépondérante. L'expérimentation et l'analyse de notre corpus de texte nous a permis de mettre en évidence plusieurs éléments-clés qui pourraient guider le choix des récits. Tout d'abord, ce que nous avons appelé la « forme d'écriture » de l'album ne devrait tout simplement pas comporter trop d'éléments pouvant entraver la bonne compréhension de l'histoire. Ensuite, sa durée de lecture ne devrait pas être de plus d'une dizaine de minutes afin de maintenir l'attention et la concentration des élèves de manière optimale. Pour terminer, un aspect pour le moins complexe est l'émergence du thème à travers le récit. En effet, la thématique devrait apparaître clairement, laissant aux élèves le pouvoir de le trouver le thème d'eux-mêmes.

Nos différentes observations et le recensement des compétences cognitives, sociales et identitaires auxquelles les élèves ont recours dans le cadre des ateliers-philo, nous ont permis de mettre en évidence la richesse des apports de la discussion à visée philosophique. Les élèves mettent réellement en œuvre des compétences interdisciplinaire, transférables et complexes.

Notre réflexion a également porté sur le « processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique » élaboré par Daniel (2007). En analysant chaque discussion, nous avons pu explorer les différents modes et les perspectives adoptées par les élèves. Nous avons ainsi pu constater que les échanges avaient tendance à s'orienter vers des réflexions complexes, notamment grâce aux interventions de certain·e·s élèves qui ont notamment la capacité de proposer un autre regard sur une situation et peuvent ainsi faire évoluer la discussion.

Revenons maintenant à notre question de recherche : « *Comment le récit peut-il enrichir la pratique de la Philosophie avec les enfants afin de développer davantage de compétences sociales, cognitives et identitaires ?* ». Les différents aspects mis en perspective ci-dessous

découlent directement de ce questionnement et nous permettent maintenant de tenter d'y répondre.

Premièrement, les ateliers-philo enrichissent d'eux-mêmes les pratiques scolaires et permettent, comme nous l'avons vu, de travailler de nombreuses compétences cognitives, sociales et identitaires. N'ayant pas expérimenté les discussions à visée philosophique avec un autre support que le récit de littérature de jeunesse, il semble en revanche difficile de le qualifier de « meilleur » qu'un autre. Par contre, nous pouvons affirmer que le récit a un rôle crucial dans le déroulement d'un atelier, notamment au moment de l'émergence du thème. L'album est un véritable fil rouge qui, au départ, ouvre la discussion pour, petit à petit, en devenir le support d'expression et de réflexion. Les enfants peuvent s'y référer, y voir l'expérience de leur propre vie avec du recul et un regard critique. Il offre donc cette possibilité de se protéger de la dureté de certaines expériences tout en allant dans la profondeur de la discussion, de les exploiter et de s'en détacher quand la charge devient trop lourde. À nos yeux, il enrichit donc la pratique de la philosophie avec les enfants en ce sens.

Autoévaluation critique de la démarche

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, la mise en place de ce projet pédagogique, complexe et exigeant, n'a pas toujours été aisée. Je suis passée par de nombreux moments de doutes, notamment lors de l'expérimentation pratique des ateliers-philo.

En revenant sur les principaux aspects de cette recherche, j'ai réalisé que j'aurais pu davantage anticiper certains éléments. La gestion du cadre, qui nous a posé quelques problèmes, aurait pu être encore étoffée. Dès sa conception, j'aurais pu imaginer quelles conséquences il y aurait si les élèves le dépassaient et quelle était l'attitude que j'aurais dû adopter. Ainsi, j'aurais été certainement mieux armées pour faire face à ces situations inévitables. Malgré cette imprécision, je trouve que l'ensemble de la méthodologie a bien fonctionné et a contribué à la poursuite de mes objectifs. Les élèves ont beaucoup apprécié « Sophia » et y faisaient régulièrement allusion. J'ai l'impression qu'elle a participé à la définition des ateliers-philo.

De plus, tout au long de la recherche, nous avons veillé à maintenir une certaine cohérence dans toutes nos démarches et avons tenté de ne jamais perdre de vue nos objectifs, nos valeurs et nos exigences. Les outils de récolte de données nous y ont également beaucoup aidé.

Cette démarche, relativement innovante et encore peu connue dans notre pays, a quelque peu questionné parents et enseignant·e·s. J'ai ainsi appris à expliquer ma démarche et mes

objectifs, à justifier et argumenter mes choix didactiques, ainsi qu'à faire face à des doutes ou des incompréhensions. Par conséquent, j'ai le sentiment que mon identité professionnelle s'en trouve fortifiée.

De plus, j'ai été très touchée par la confiance que mes élèves m'ont accordée ainsi que par la profondeur de leurs échanges. Non seulement, ces ateliers sont riches en matière de compétences travaillées, mais ils nous rappellent également que nous sommes tous, enfants et adultes, membres d'une communauté d'êtres humains pensants.

J'ai toujours eu une grande confiance dans les capacités des enfants à nous bousculer dans nos certitudes et à faire évoluer le monde dans lequel nous vivons. Ces douze ateliers partagés avec eux m'ont confirmé ce sentiment.

Je reste persuadée que les défis à relever sont encore nombreux et que la philosophie peut en être un moyen. Les enfants ont une grande force, la volonté et la curiosité.

Perspectives d'avenir et de recherches futures

À mes yeux, cette recherche n'est qu'un début. La pratique de la philosophie avec les enfants est un thème vaste, exigeant et digne d'être approfondi et travaillé sur le long terme.

Mes recherches m'ont confortée dans l'idée que le récit peut être un support très riche pour la discussion à visée philosophique. Les nombreuses autres possibilités m'intriguent cependant et mériteraient d'autres recherches afin de trouver la méthode qui est au plus proche de mes valeurs et objectifs.

Plus concrètement, j'aimerais mettre en place des ateliers-philo réguliers avec une classe et travailler plus en profondeur ces compétences cognitives, sociales et identitaires dès que possible. J'espère ainsi pouvoir observer davantage de liens interdisciplinaires et d'effets sur le long terme.

Pour poursuivre dans l'idée des discussions à visée philosophique sur la base du récit, il serait très intéressant d'élaborer une sorte de programme adapté à chaque période de l'année ou proposant des thèmes particuliers. Cette méthodologie comporterait plusieurs dimensions et plusieurs angles de vue possibles.

Dans la continuité, elle pourrait être partagée avec d'autres enseignant-e-s, en facilitant ainsi l'accès sans dénaturer ou revoir l'exigence de cette pratique à la baisse.

Références bibliographiques

Bertrand, M. et Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherche en éducation : Pour un renouveau des usages et définitions des rituels à l'école*, Hors-série n°8 (Septembre 2015), pages 39 à 47.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, Pocket.

Briquet-Duhaze, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Recherche en éducation : Pour un renouveau des usages et définitions des rituels à l'école*, Hors-série n°8 (Septembre 2015), pages 27 à 38.

Brito, O. & Pesce, S. (2015). *De la recherche qualitative à la recherche sensible*. Spécificités, 8(2), 1-2. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0001>

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 21(3), pages 8 à 20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Neuchâtel : CIIP

Cécile Denjean. (2019). *Le cercle des petits philosophes*. [Film documentaire]. France : France 2, France télévision.

Chirouter, E. (2010). *Philosopher avec enfants grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs...* La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 80-81(2), 115-122. doi:10.3917/lett.080.0115.

Cifali, M. (2004). CHAPITRE 3. Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires. Dans : Claude Lessard éd., *Entre sens commun et sciences humaines: Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 69-91). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

CIIP. (2010-2016). Plan d'études romand. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>

Clément, C., & Vendrell, C. (1999). *L'ours qui voulait qu'on l'aime*. Paris : Editions France Loisirs.

Cossin, N., Daniel, M.-F., Lévine, J. Magils, X., Mahieu, M., Mortier, F. Nolis, M. & Tozzi, M. (2004). *Questions de méthode. Panel de discussion*. Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (2^{ème} édition, pages 132 à 150) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

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

Daniel, M.-F. (2007). *L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique*. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 123 à 135). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Develay, M. (2015). *L'usage de la notion de compétence en éducation*. Dans Develay, M. (dir.), *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. (1^{ère} édition, pages 51 à 69) Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans : Joaquim Dolz éd., *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/2514/1572/5507/Intro_ENCOED.pdf

Erlbruch, W. (2003). *La grande question*. Paris: Editions Être.

Forest, D. (2013). Recueil de données vidéo en situation didactique : quelques éléments méthodologiques et techniques. *Recherches en didactiques*, 16(2), 101-119. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0101>

Galichet, F. (2007). La discussion à visée philosophique et la question de la croyance. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 149 à 160). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Go, N. (2007). Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 25 à 35). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Hatchuel, F. (2015). Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place. *Recherche en éducation : Pour un renouveau des usages et définitions des rituels à l'école*, Hors-série n°8 (Septembre 2015), pages 90 à 100.

Jolibert, B. (2015). *Philosopher à l'école primaire ?* Revue philosophique de la France et de l'étranger, tome 140(3), 291-306. doi:10.3917/rphi.153.0291.

Lafortune, L. (2006). S'ouvrir à la diversité des élèves : vers une équité sociopédagogique. *Québec français*, (142), 86–88. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf1179745/49765ac.pdf>

Lebuis, P. (2007). Nouvelles pratiques philosophiques et formation du personnel enseignant : l'exemple d'une approche collaborative de recherche et de formation en philosophie pour enfants. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 79 à 92). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (2^{ème} édition) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Leleux, C. (2014). *Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats. Revue française de pédagogie*, 186(1), 75-84. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-1-page-75.htm>.

Leleux, C. et Lantier, J. (2010). *Apprentis philosophes, discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : Groupe De Boeck sa.

Lévine, J. (2004). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde-Instance Monde. Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (2^{ème} édition, pages 71 à 93) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Lévine, J. (2007). *La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ?* Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 51 à 64). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Lipman, M. (1989). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (2^{ème} édition, pages 11 à 24) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

MacKee, D. (1989). *Elmer*. Paris : Kaléidoscope.

Matthew Lipman. (2020, 09.03). Dans *Wikipédia*. Repéré le 08.05.2020 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman

Mortier, F. (2004). Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (2^{ème} édition, pages 11 à 24) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Pasche-Gossin, F. (2019). *Construire une démarche méthodologique et un modèle d'analyse*. Recueil inédit, Haute Ecole Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel.

Pasche-Gossin, F. (2020). *Cours de préparation au mémoire professionnel*. Recueil inédit, Haute Ecole Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel.

Person, C. (2017). *Emma ne veut pas dépasser* (Albums Circonflexe). Paris : Circonflexe.

Philosophie. (2020). Larousse. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/philosophie/60268>

Philosophie. (2020). Le Robert. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/philosophie>

Philosophie. (2021). Universalis. Repéré à https://www.universalis.fr/dictionnaire/?q=philosophie&btn_search=Rechercher

Philotozzi (2020, 16.08). *L'apprentissage du philosophe*. Repéré à <http://www.philotozzi.com/>

Piquemal, M. (2009). *Les philo-fables pour vivre ensemble*. (2^{ème} édition). Paris : Editions Albin Michel

Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique* [En ligne] mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 19 avril 2019. Repéré à <http://journals.openedition.org/leportique/562>

Queloz, L. (2020). *L'aménagement de la classe : Quelle influence sur les pratiques éducatives ? Cycle II*. (Mémoire de Bachelor, HEP-BEJUNE). Repéré à https://ma.hep-bejune.ch/ords_web/f?p=250:13:13115113172982

Remacle, M. et François, A. (2007). Discussion à visée philosophique en pédopsychiatrie, ou comment tenter d'articuler psychiatrie et philosophie. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 51 à 64). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Edition du Seuil

Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 92–107. <https://doi.org/10.7202/1045191ar>

Roger, M., & Leray, M. (2019). *L'affaire méchant loup*. Paris: Seuil jeunesse.

Sergent, E. (2020). *Le type d'autorité exercé par les enseignants de l'école élémentaire lors d'une discussion à visée philosophique à l'école élémentaire*. (Mémoire de Master, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education, Toulouse, Site Croix-de-Pierre). Repéré à http://dante.univ-tlse2.fr/9907/1/Emma.SERGENT_master2.pdf

Soriano, M. (2020, 14.10). *Formulettes*. *Encyclopædia Universalis* [en ligne] Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/formulettes/>

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante : Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives* Vol. 27(1), pages 127 à 140. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Bastien_Soule/publication/237661622_Observation_participante_ou_participation_observante_Usages_et_justifications_de_la_notion_de_participation_observante_en_sciences_sociales/links/0a85e52ed0d592fb52000000.pdf

Steiner, C., & Pef. (1995). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*. Paris: InterEditions.

Stevan Caroline. (2017, 23.01). *Et si on initiait les enfants à la philo pour développer leur esprit critique?* .Le Temps. Repéré à <https://www.letemps.ch/societe/on-initiait-enfants-philo-developper-esprit-critique>

Stewart, P. et Riddell, C. (1999). *Le plus beau cadeau du monde*. Vevey : Editions Mondo

Tozzi, M. (2004). *Lipman, Lévine et Tozzi : différences et complémentarités*. Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (2^{ème} édition, pages 95 à 115) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Tozzi, M. (2007). *Analyse didactique d'une discussion à visée philosophique en CM1 : l'action du professeur*. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 177 à 182). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition) Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Tozzi, M. (2007). *Peut-on apprendre à philosopher en discutant ?* Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 177 à 182). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Usclat, P. (2007). *La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique*. Dans Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* (1^{ère} édition, pages 51 à 64). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Varley, S. (1984). *Au revoir Blaireau* (2010). Paris : Gallimard Jeunesse.

Vieira Suzi. (2017, 21.08). *Les bienfaits de la philo pour les enfants*. Coopération. Repéré à <https://www.cooperation.ch/rubriques/famille/reportages/2017/les-bienfaits-de-la-philo-pour-les-enfants--72387/>

Images et figures

Figure 5 : Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart (1988, repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/4276>

Image / Page de couverture « La grande question » repéré à [https://www.ecosia.org/images?](https://www.ecosia.org/images?q=la+grande+question+wolf+erlbruch#id=E4BC02D3A1DEC768F75DCAB89D4A391A95529E16)

[q=la+grande+question+wolf+erlbruch#id=E4BC02D3A1DEC768F75DCAB89D4A391A95529E16](https://www.ecosia.org/images?q=la+grande+question+wolf+erlbruch#id=E4BC02D3A1DEC768F75DCAB89D4A391A95529E16)

Image / Page de couverture « L'ours qui voulait qu'on l'aime » repéré à [https://www.ecosia.org](https://www.ecosia.org/images?q=%C2%AB+L%E2%80%99ours+qui+voulait+qu%E2%80%99on+l%E2%80%99aime+%C2%BB+Claire+Cl%C3%A9ment+et+Carmen+Sol%C3%A9+Vendrell#id=302A7A81E477121F83FF60D9E07B9079C6FBD43D)

[/images?q=%C2%AB+L%E2%80%99ours+qui+voulait+qu%E2%80%99on+l%E2%80%99aime+%C2%BB+Claire+Cl%C3%A9ment+et+Carmen+Sol%C3%A9+Vendrell#id=302A7A81E477121F83FF60D9E07B9079C6FBD43D](https://www.ecosia.org/images?q=%C2%AB+L%E2%80%99ours+qui+voulait+qu%E2%80%99on+l%E2%80%99aime+%C2%BB+Claire+Cl%C3%A9ment+et+Carmen+Sol%C3%A9+Vendrell#id=302A7A81E477121F83FF60D9E07B9079C6FBD43D)

Image / Page de couverture « Le plus beau cadeau du monde » repéré à

https://images-eu.ssl-images-amazon.com/images/I/51YZTWRZE5L._SX218_BO1,204,203,200_QL40_.jpg

Image / Page de couverture « Le conte chaud et doux des chaudoudoux » repéré à [https://www.ecosia.org](https://www.ecosia.org/images?q=le+conte+chaud+et+doux+des+chaudoudoux#id=48AF6981A6C7DED92F6B474F28EFD940403B51C0)

[/images?q=le+conte+chaud+et+doux+des+chaudoudoux#id=48AF6981A6C7DED92F6B474F28EFD940403B51C0](https://www.ecosia.org/images?q=le+conte+chaud+et+doux+des+chaudoudoux#id=48AF6981A6C7DED92F6B474F28EFD940403B51C0)

Image / Page de couverture « Au revoir Blaireau » repéré à

<https://www.ecosia.org/images?q=au-revoir+blaireau#id=384724B4516C72258D684AD8CFF831713A723617>

Image / Page de couverture « Elmer » repéré à

<https://www.ecosia.org/images?q=elmer+david+mckee#id=F530BA3167F7C8295120B0B84A6A841DDB72A1A1>

Image / Page de couverture « L'affaire méchant loup » repéré à [https://www.ecosia.org](https://www.ecosia.org/images?q=l%27affaire+m%C3%A9chant+loup#id=002D4E83D8D5CB027D2BEA0340E92BDF293CEFE3)

[images?q=l%27affaire+m%C3%A9chant+loup#id=002D4E83D8D5CB027D2BEA0340E92BDF293CEFE3](https://www.ecosia.org/images?q=l%27affaire+m%C3%A9chant+loup#id=002D4E83D8D5CB027D2BEA0340E92BDF293CEFE3)

Image / Page de couverture « Emma ne veut pas dépasser » repéré à [https://www.ecosia.org](https://www.ecosia.org/images?q=emma+ne+veut+pas+d%C3%A9passer#id=F7607323B0955567A6E64CED898D467103439BCF)

[/images?q=emma+ne+veut+pas+d%C3%A9passer#id=F7607323B0955567A6E64CED898D467103439BCF](https://www.ecosia.org/images?q=emma+ne+veut+pas+d%C3%A9passer#id=F7607323B0955567A6E64CED898D467103439BCF)

Annexes

Annexe 1 : Présentation du corpus de récits choisis

Récit N°1

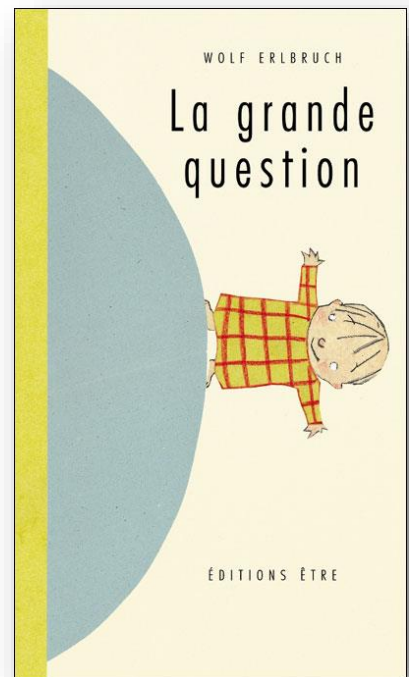
« La grande question » Wolf Erlbruch

Résumé de l'ouvrage

Dans cet ouvrage, nous avons le témoignage de plusieurs personnes ou animaux. Chacun répond à une question pourtant jamais formulée dans le livre « Pourquoi es-tu là ? » ou « Pourquoi es-tu né ? ». La réponse de chacun des protagonistes relève une manière différente de voir les choses, le monde, la vie.

Thème philosophique

Le sens de l'existence



Questions / Enjeux philosophiques

Quelle est la question que tous ces personnages, que tous les êtres humains peut-être se posent ?

Quel est le sens de notre existence ?

Pourquoi sommes-nous sur terre ?

Est-ce que le sens de notre vie est prédéfini ?

Peut-il changer, disparaître, réapparaître ?

Récit N°2

« L'ours qui voulait qu'on l'aime »

Claire Clément et Carme Solé Vendrell

Résumé de l'ouvrage

Jimmy est un ours. Tout ce qu'il demande c'est qu'on l'aime. Sur sa route, il croise plusieurs personnages avec qui il partage quelques temps. Ils finissent cependant toujours par disparaître ou s'en aller. Jusqu'au jour où...

Thème philosophique

L'amour

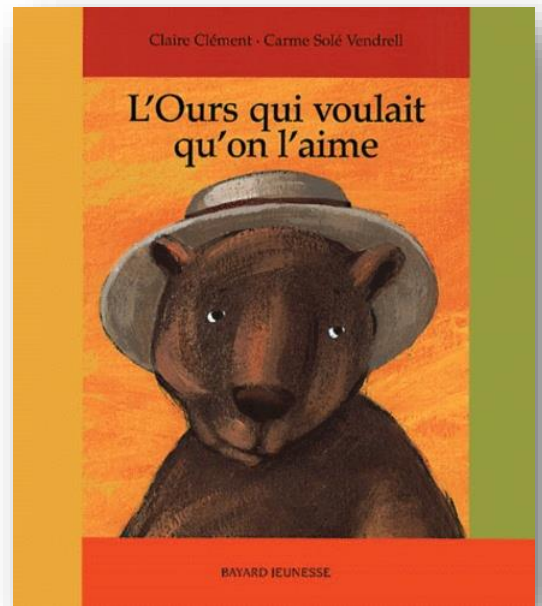
Questions / Enjeux philosophiques

C'est quoi l'amour ?

A l'image de Jimmy, avons-nous tous besoin d'amour (d'en donner, d'en recevoir) ?

Peut-on vivre sans amour ?

A quoi ressemblerait un monde sans amour ?



Récit N°3

« Le plus beau cadeau du monde »

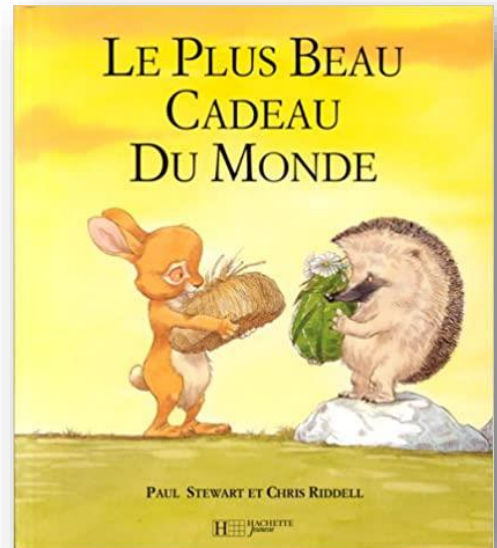
Paul Stewart et Chris Riddell

Résumé de l'ouvrage

Hérisson et Lapin n'ont jamais fêté leur anniversaire. Un jour, ils décident alors de le fêter le lendemain et de s'offrir des cadeaux.

En partant à la recherche du cadeau idéal, chacun essaie de se mettre à la place de l'autre pour savoir ce dont il aurait besoin.

Lorsqu'ils ouvrent leur cadeau, ils sont d'abord tous les deux déçus. Mais, petit à petit, ces cadeaux deviennent les plus jolis du monde.



Thème philosophique

L'amitié, l'empathie

Questions / Enjeux philosophiques

C'est quoi l'amitié ?

Est-ce qu'on a tous besoin d'avoir un ami ?

Y a-t-il une différence entre un ami et un copain ?

A quoi reconnaît-on ses amis ?

Dans l'histoire, les deux amis se font un cadeau. L'amitié pourrait-elle se résumer ainsi ?

Récit N°4

« Le conte chaud et doux des chaudoudoux »

Claude Steiner et Pef

Résumé de l'ouvrage

L'histoire commence dans un monde où tout le monde donne et reçoit des chaudoudoux en abondance, sans jamais avoir peur d'en manquer.

Cependant, la méchante sorcière Belzépha lance la rumeur selon laquelle la quantité de chaudoudoux est limitée et qu'il ne faut pas les donner à n'importe qui.

Petit à petit, ce monde devient triste, sans joie et sans amour.

Malgré tout, les choses pourraient bien changer à nouveau.



Thème philosophique

Les conséquences positives ou négatives de nos actions

Questions / Enjeux philosophiques

Que pourraient représenter les froids piquants dans l'histoire ?

Que pourraient représenter les chaudoudoux dans l'histoire ?

Dans la vie, que se passe-t-il pour nous et pour les autres lorsque l'on donne des froids piquants ?

Dans la vie, que se passe-t-il pour nous et pour les autres lorsque l'on donne des chaudoudoux ?

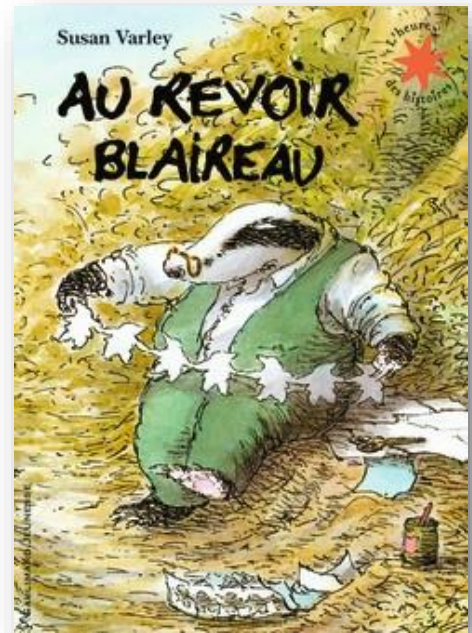
Récit N°5

« Au revoir Blaireau »

Susan Varley

Résumé de l'ouvrage

Blaireau, ami précieux pour beaucoup, sent qu'il commence à devenir très vieux. Son corps ne fonctionne plus comme avant. Blaireau n'a pas peur de mourir. Il a cependant beaucoup de peine pour ses amis qui, eux, resteront. Ils les préparent à son départ et lorsqu'il s'en va, tous ses amis se retrouvent pour échanger sur tout ce que Blaireau leur a appris.



Thème philosophique

La mort et ce qu'il y a après, la mort et ce qu'il reste de la personne qui nous a quitté

Questions / Enjeux philosophiques

C'est quoi la mort ? Est-ce simplement, comme le dit Blaireau, « quitter son corps » ?

Est-ce qu'on pourrait envisager la vie sans la mort (et vice-versa) ?

Est-ce qu'on devrait pouvoir choisir le moment où l'on va mourir ?

Comment vivre sans avoir constamment peur de la mort ?

Récit N°6

« L'affaire méchant loup »

Marie-Sabine Roger et Marjolaine Leray

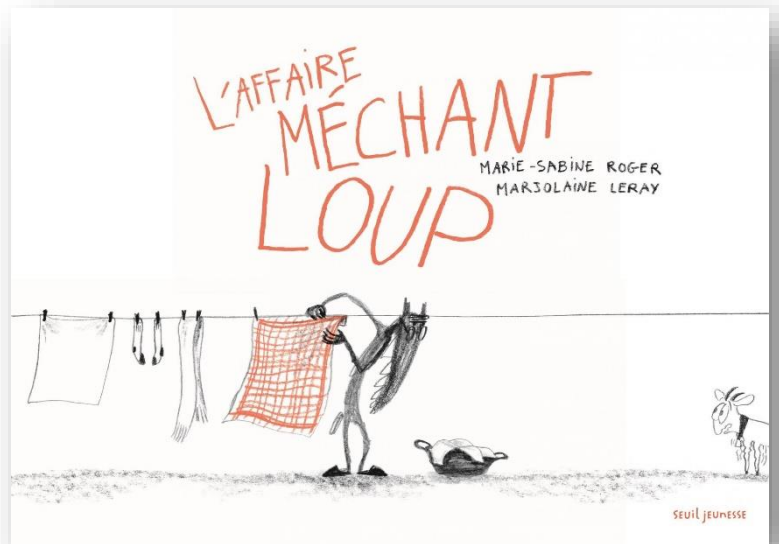
Résumé de l'ouvrage

Un vieux loup vit tranquillement sa vie dans la montagne.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il ne s'intéresse pas du tout aux chèvres qui vivent en dessous de chez lui.

Un jour, l'une d'entre elle disparaît et notre vieux loup est directement accusé.

L'histoire nous interroge sur les préjugés, la justice et l'injustice.



Thème philosophique

La justice, les stéréotypes, les cases dans lesquelles la société nous range

Questions / Enjeux philosophiques

Qu'est-ce que la justice ?

Est-ce que l'on reste toujours prisonnier de l'image que les gens ont de nous ?

Récit N°7

« Elmer »

David McKee

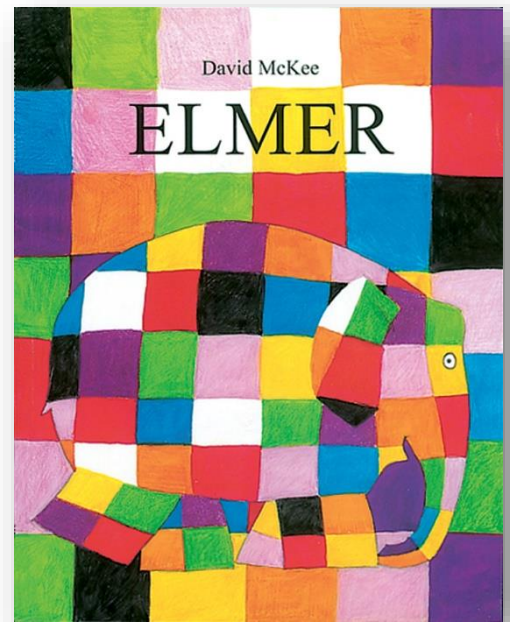
Résumé de l'ouvrage

Elmer est un éléphant très particulier. Il n'est pas gris comme tous les autres éléphants, mais multicolore. Elmer aime plaisanter et faire rire tous ses congénères.

Un jour, il en marre d'être différent des autres et décide de se colorer en gris.

Lorsqu'il retourne auprès des autres, personne ne réagit et personne ne sourit.

La vie semble soudain bien triste.



Thème philosophique

La différence, être unique

Questions / Enjeux philosophiques

C'est quoi la différence ?

Est-ce que c'est un avantage ou un inconvénient ?

A quoi ressemblerait le monde si nous étions tous pareils ?

Récit N°8

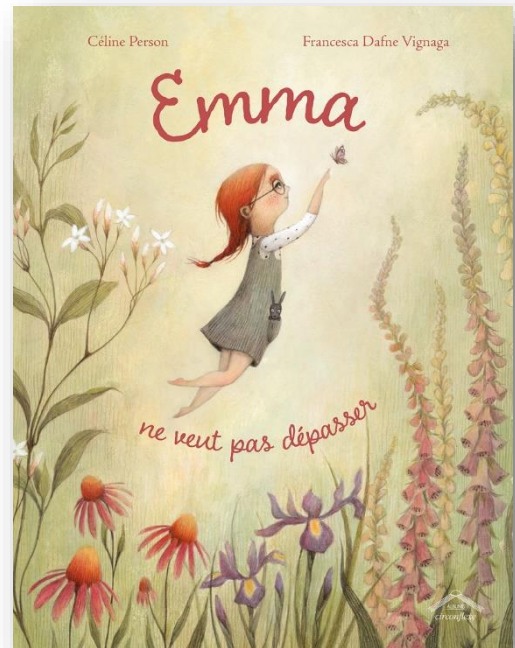
« Emma ne veut pas dépasser »

Céline Person et Francesca Dafne Vignaga

Résumé de l'ouvrage

Emma adore dessiner. Elle s'applique beaucoup et ne dépasse jamais sauf aujourd'hui...

Pour la première fois, Emma dépasse et se retrouve ainsi à explorer un monde qu'elle ne connaît pas. Au cours de son voyage, elle fait de nombreuses rencontres et réalisent que c'est peut-être en dépassant qu'elle pourra vivre sa vie.



Thème philosophique

Le respect des règles, dépasser ce que l'on nous impose ou ce que l'on s'impose

Questions / Enjeux philosophiques

Doit-on toujours respecter les règles ?

D'où nous viennent ces règles (de nos parents, de la société, de nous-mêmes...) ?

Annexe 2 : Structure des ateliers-philo

1.	Rituels d'entrée dans la discussion à visée philosophique (5')	Affichage des règles Préparation de Sophia Formulette accompagnée de gestes qui seront définis avec les enfants
2.	Lecture du récit (10')	Le récit n'est pas raconté. Il est cependant lu de manière vivante et dynamique. L'interprétation doit favoriser la compréhension du récit. La lecture n'est pas interrompue.
3.	Vérification de la compréhension du support de départ, du récit (5')	On apporte des réponses aux questions factuelles, aux difficultés de compréhension liées au récit et au contexte.
4.	Discussion (20')	La discussion se déroule principalement entre les enfants. Dans la mesure du possible, l'enseignant-e n'intervient pas, sauf pour relancer la discussion. Lorsqu'elle cesse d'évoluer, l'enseignant peut la relancer en reformulant des propos, en posant des questions ou en donnant des exemples.
5.	Sagesses individuelles (5')	Cette étape peut très fortement varier en fonction du degré de la classe et des compétences, notamment en écriture, des enfants. Elle sera précisée dès que nous aurons davantage d'informations à ce sujet.
6.	Rituel de sortie de la DVP (5')	Formulette Ranger Sophia Ranger les affiches
7.	Intégration des sagesses dans la vie quotidienne de la classe	Plus tard dans la semaine, on propose une activité qui revient sur la thématique discutée. Elle peut avoir une dimension interdisciplinaire.

EN PHILO

avec Gophia



FIN

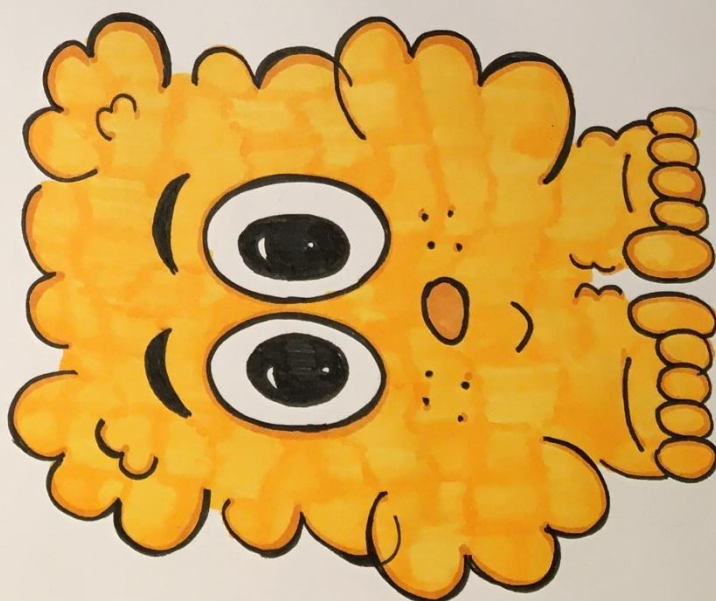
on b'écoute
les uns les autres



Je

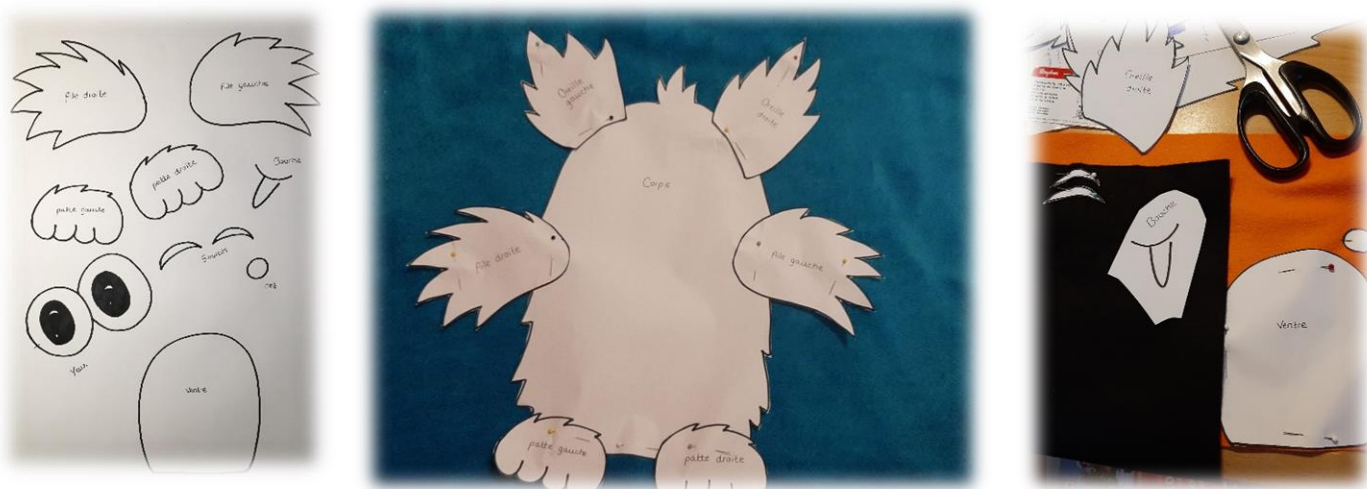
on peut être

soi-même





Annexe 3b : En philo avec Sophia / La peluche



Ci-dessus

Trois images représentant l'élaboration et la confection de la peluche.

Ci-contre

La peluche terminée.

Ci-dessous

Trois photos illustrant l'utilisation de Sophia par les élèves lors des ateliers philo et son rôle de bâton de parole.



Annexe 3c : En philo avec Sophia / Les formulettes

Formulette de début

*« Crick, Crack, je vous offre cette graine d'histoire.
L'observer, la chérir et l'écouter, tel est votre devoir.
Plantons-la ensemble et voyons ce qui arrive.
Crick, Crack, patience, ouvrez grand vos oreilles attentives.
Le récit peut commencer. »*

Formulette de fin

*« Crick Crack, je range dans mon sac tout ce que j'ai trouvé en chemin.
Ceci me servira peut-être demain.
Prenons un instant pour contempler ce beau jardin fait de nos mains.
Crick Crack, nos têtes bien remplies, la discussion est finie. »*

Annexe 4 : Guide d'observation

Aspect philosophique / Modes de pensée selon Daniel (2007) ⁴⁸					
Perspectives / modes	Logique	Créatif	Responsable	Métacognitif	Remarques
Egocentrisme					
Relativisme					
Intersubjectivité (Orientée vers le sens)					

⁴⁸ **Annexe 5 : Processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique** (Daniel, 2007)

Compétences cognitives, sociales et identitaires
selon Leleux (2010)⁴⁹

Aspect cognitif (savoir)		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
C1	Comprendre ce qui est dit et en vérifier la compréhension ; parfois, pour ce faire, interroger autrui sur la signification de ce qui est dit (poser des questions) ou demander de l'aide ; <i>accepter</i> ce qui est différemment dit par d'autres ; (parfois pour ce faire), <i>se décentrer</i> , se défaire de ses préjugés et de certaines de ses représentations initiales				
C2	<i>Se comprendre, se connaître</i>				
C3	<i>Analyser</i> une situation et ce que les autres en disent				
C4	<i>Synthétiser / résumer</i> Ce qui est dit et, pour ce faire, <i>généraliser</i> et <i>conceptualiser</i>				
C5	Comparer ce qui est dit (<i>évaluer</i> des idées, les mettre en opposition, les <i>hiérarchiser</i> ...)				
C6	<i>Choisir et décider</i>				
C7	<i>Justifier</i> ses opinions, ses idées, ses actions (en donner les raisons) ; les <i>argumenter</i> selon un raisonnement cohérent ; les étayer ; les illustrer ; en répondre ;				
C8	<i>Discriminer les ordres de la validité</i> (le vrai, le bien et le juste, le beau et le bon)				
C9	<i>Juger</i> de la validité (la légitimité) d'une règle, d'une norme, d'une Loi, d'un interdit, c'est-à-dire des raisons qui les justifient ;				
C10	<i>Critiquer</i> une idée				
C11	<i>Résoudre des problèmes</i> et proposer des solutions alternatives				
C12	<i>Vérifier</i> ce qui est dit				
C13	Réviser son jugement, <i>s'autocritiquer</i>				
C14	<i>Intégrer</i> les idées des autres ; les <i>approfondir</i>				
C15	<i>Rechercher</i> de l'information				
C16	<i>Se concentrer</i> sur la tâche à effectuer				
C17	<i>Répondre</i> aux idées des autres				
C18	<i>Imaginer</i> , accéder à un langage symbolique et métaphorique, <i>visualiser</i>				
C19	<i>Différencier</i> le réel de la fiction, le réel de l'imaginaire				
C20	<i>Oser inventer, transformer, créer, détourner, interpréter</i>				
Observations et commentaires :					

⁴⁹ **Annexe 6 : Listes des compétences selon les trois axes (savoir, savoir-faire, savoir-être),**
(Leleux et Lantier, 2010)

Aspect social (savoir-faire et savoir-être)		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
C25	<i>Ecouter</i> et pratiquer l'écoute active				
C26	<i>Différer</i> , attendre son tour de parole et laisser les autres s'exprimer				
C27	Faciliter l'interaction (veiller à ce que chacun s'exprime, inclure tout le monde, reconnaître chacun...)				
C28	<i>Partager</i> l'espace et le matériel				
C29	Exprimer un désaccord (<i>critiquer</i> les idées et non les personnes)				
C30	Parler doucement et poliment ; s'adresser aux autres par leur (pré) nom				
C31	Utiliser l'humour sans être injurieux ou indécent				
C32	<i>Convaincre</i>				
C33	<i>Résoudre</i> les conflits par la négociation				
C34	<i>Jouer</i> avec les autres				
C35	Agir conformément aux normes justes (valides) et en fonction de ses valeurs				
C36	<i>S'entendre</i> avec les autres				

Observations, remarques :

	Aspect identitaire (savoir-être)	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
C40	<i>Se libérer</i> , prendre du plaisir et en procurer, notamment par l'humour et le jeu				
C41	<i>S'accepter</i> dans ses différences				
C42	Être fier de soi et avoir confiance dans son efficacité personnelle				
C43	Ne pas craindre les autres				
C44	Manifester de l'attention et de l'empathie, <i>se soucier</i> des autres				
C45	<i>Se solidariser</i>				
C46	Montrer qu'on apprécie les autres et éviter de les dénigrer				
C47	<i>Expliciter et exprimer</i> ses sentiments et ses besoins				
C48	<i>Maîtriser</i> ses émotions et ses pulsions, <i>différer</i> ses désirs				
C49	Reconnaître les autres dans leur différence				
C50	<i>Respecter</i> les personnes et soi-même				
C51	<i>Encourager</i> les autres, voire les féliciter				
C52	Être attaché à des valeurs, les préférer				
C53	Faire confiance aux autres				
C54	Être sensible à la vie, à la nature, à l'art				

Observations, remarques :

Annexe 5 : Processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique selon Marie-France Daniel (2007)

Tableau 2 : Processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique

Modes Perspectives	Logique	Créatif	Responsable	Métacognitif
1 Égocentrisme	Contenu : Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier Forme : Énoncé non justifié	Contenu : Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel Forme : Énoncé simple (unités)	Contenu : Réponse reliée à un comportement personnel Forme : Énoncé simple	Contenu : Énoncé relié à une tâche ou point de vue personnel Forme : Énoncé simple
2 Relativisme	Contenu : Énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement Forme : Justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte	Contenu : Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair Forme : Contextualisation (relations simples)	Contenu : Réponse reliée au comportement d'un pair Forme : Question pour assurer la compréhension	Contenu : Énoncé relié au point de vue ou à la tâche d'un pair Forme : Description

Modes Perspectives	Logique	Créatif	Responsable	Métacognitif
3 Intersubjectivité (orientée vers le sens)	Contenu : Énoncé basé sur le raisonnement (conceptualisation) Forme : Justification spontanée et complète	Contenu : Énoncé qui apporte un sens divergent au groupe (transformation) Forme : Évaluation du sens (relations complexes)	Contenu : Réponse reliée à des règles morales (catégorisation) Forme : Remise en question des comportements et règles	Contenu : Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe (correction) Forme : Explication/évaluation

Annexe 6 : Listes des compétences selon les trois axes

(savoir, savoir-faire, savoir-être)

Apprentis-philosophes : discussions à visée philosophique
à partir de contes pour les 5 à 14 ans »
(Claudine Leleux et Jan Lantier, 2010)

Axe du savoir (dimension cognitive)

- C1. Comprendre ce qui est dit et en vérifier la compréhension ; parfois, pour ce faire, interroger autrui sur la signification de ce qui est dit (poser des questions) ou demander de l'aide ; *accepter* ce qui est différemment dit par d'autres ; (parfois pour ce faire), *se décentrer*, se défaire de ses préjugés et de certaines de ses représentations initiales ;
- C2. *Se comprendre, se connaître* ;
- C3. *Analyser* une situation et ce que les autres en disent ;
- C4. *Synthétiser / résumer* Ce qui est dit et, pour ce faire, *généraliser* et *conceptualiser* ;
- C5. Comparer ce qui est dit (*évaluer* des idées, les mettre en opposition, les *hiérarchiser*...) ;
- C6. *Choisir* et *décider* ;
- C7. *Justifier* ses opinions, ses idées, ses actions (en donner les raisons) ; les *argumenter* selon un raisonnement cohérent ; les étayer ; les illustrer ; en répondre ;
- C8. *Discriminer les ordres de la validité* (le vrai, le bien et le juste, le beau et le bon) ;
- C9. *Juger* de la validité (la légitimité) d'une règle, d'une norme, d'une Loi, d'un interdit, c'est-à-dire des raisons qui les justifient ;
- C10. *Critiquer* une idée ;
- C11. *Résoudre des problèmes* et proposer des solutions alternatives ;
- C12. *Vérifier* ce qui est dit ;
- C13. Réviser son jugement, *s'autocritiquer* ;
- C14. *Intégrer* les idées des autres ; les *approfondir* ;
- C15. *Rechercher* de l'information ;
- C16. *Se concentrer* sur la tâche à effectuer ;
- C17. *Répondre* aux idées des autres ;
- C18. *Imaginer*, accéder à un langage symbolique et métaphorique, *visualiser* ;
- C19. *Différencier* le réel de la fiction, le réel de l'imaginaire ;
- C20. Oser *inventer, transformer, créer, détourner, interpréter*...

Axe du savoir-faire (dimension conative)

- C25. *Ecouter* et pratiquer l'écoute active ;
- C26. *Différer*, attendre son tour de parole et laisser les autres s'exprimer ;
- C27. Faciliter l'interaction (veiller à ce que chacun s'exprime, inclure tout le monde, reconnaître chacun...) ;
- C28. *Partager* l'espace et le matériel ;
- C29. Exprimer un désaccord (*critiquer* les idées et non les personnes) ;
- C30. Parler doucement et poliment ; s'adresser aux autres par leur (pré) nom ;
- C31. Utiliser l'humour sans être injurieux ou indécent ;
- C32. *Convaincre* ;
- C33. *Résoudre* les conflits par la négociation ;
- C34. *Jouer* avec les autres ;
- C35. Agir conformément aux normes justes (valides) et en fonction de ses valeurs ;
- C36. *S'entendre* avec les autres ;

...

Axe du savoir-être (dimension affective)

- C40. *Se libérer*, prendre du plaisir et en procurer, notamment par l'humour et le jeu ;
- C41. *S'accepter* dans ses différences ;
- C42. Être fier de soi et avoir confiance dans son efficacité personnelle ;
- C43. Ne pas craindre les autres ;
- C44. Manifester de l'attention et de l'empathie, *se soucier* des autres ;
- C45. *Se solidariser* ;
- C46. Montrer qu'on apprécie les autres et éviter de les dénigrer ;
- C47. *Expliciter et exprimer* ses sentiments et ses besoins ;
- C48. *Maîtriser* ses émotions et ses pulsions, *différer* ses désirs ;
- C49. Reconnaître les autres dans leur différence ;
- C50. *Respecter* les personnes et soi-même ;
- C51. *Encourager* les autres, voire les féliciter ;
- C52. Être attaché à des valeurs, les préférer ;
- C53. Faire confiance aux autres ;
- C54. Être sensible à la vie, à la nature, à l'art ;

Annexe 7 : Informations aux parents et contrat de recherche

Ateliers-philos : Informations aux parents

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon Mémoire de Bachelor à la Haute Ecole Pédagogique (HEP-BEJUNE), j'effectue une recherche pendant ma pratique professionnelle de 3^{ème} année. C'est à ce sujet que je me permets de prendre contact avec vous.

Pour ce travail, j'ai fait le choix de me pencher sur la pratique de la philosophie avec les jeunes enfants. Je m'intéresse plus particulièrement aux compétences cognitives, sociales et identitaires dont celle-ci peut favoriser le développement.

Cette recherche prendra la forme d'ateliers-philos qui seront élaborés et animés par mes soins. Depuis maintenant plusieurs mois, j'étudie les fondements de la philosophie avec les enfants, ainsi que le déroulement de nombreux ateliers proposés dans divers contextes et à des élèves de tous les âges. C'est à partir de cela que s'est construite la structure de mes ateliers, essentiellement basée sur le récit. Cette démarche de recherche vise essentiellement à expérimenter la mise en place de la philosophie avec les enfants à l'école primaire. Elle a également pour but d'observer l'évolution des compétences cognitives, sociales et identitaires des élèves sur le relativement court terme.

Afin de récolter un certain nombre de données et de pouvoir analyser tous ces éléments, cette étude se déroulera ainsi :

- Six ateliers seront proposés et animés en classe.
- Ils seront filmés
- Les captations vidéo seront ensuite analysées à l'aide d'une grille d'observation.

La présente recherche aura lieu du **4 décembre 2020** au **5 février 2021**.

Par cette lettre, je m'engage à garantir le traitement respectueux des informations, l'anonymat de vos enfants lors de l'analyse des résultats et la suppression de la totalité des données après la restitution de mon travail en avril 2021.

Pour terminer, je précise qu'il est possible de retirer vos enfants de la recherche à tout moment. Pour ce faire, il vous suffit de me contacter par téléphone ou par e-mail.

Afin de me transmettre ou non votre accord quant à la participation de votre enfant à ma recherche, je vous prie de remplir le formulaire ci-joint jusqu'au **mercredi 2 décembre 2020**.

En cas de question ou si vous souhaitez obtenir davantage d'informations, n'hésitez pas à me contacter au **079 912 75 59** ou par e-mail à l'adresse suivante : **mathilde.weber@hep-bejune.ch**.

En vous remerciant d'avance pour votre précieuse collaboration, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes cordiales salutations.

Mathilde Weber

Contrat de recherche
Autorisation des parents

Mémoire de Bachelor portant sur la thématique de la philosophie avec les enfants
Recherche-Action
Réalisé par Mathilde Weber

À remplir par les parents

Nom et prénom de l'enfant :

Signature de l'autorité parentale :

J'accepte que mon enfant **participe** à la recherche-action portant sur la philosophie avec les enfants :

☐ Oui

☐ Non

J'accepte que mon enfant **soit filmé** à des fins de recherche dans le cadre des ateliers-philo en classe :

☐ Oui

☐ Non

À remplir par l'enfant avec l'aide de ses parents

Je suis d'accord de participer aux ateliers-philo proposés en classe :

☐ Oui

☐ Non

Signature de l'enfant :

Ce formulaire d'autorisation est à rendre au plus tard, le mercredi 2 décembre 2020

En cas de question ou si vous souhaitez obtenir davantage d'informations, n'hésitez pas à me contacter au **079 912 75 59** ou par e-mail à l'adresse suivante : **mathilde.weber@hep-bejune.ch**.

Mathilde Weber