

Faculté des sciences de l'éducation

De la participation à la collaboration intellectuelle

Une analyse qualitative des interactions entre
élèves en Discussion à visée philosophique

Auteur(s)/Auteure(s) : EL FAKIR Fatima-Zohra
Promoteur(s)/Promotrice(s) : POURTOIS Hervé
Lecteur(s)/Lectrice(s) : MICHIELS Thomas
Année académique 2025-2026
Master en science de l'éducation à finalité spécialisée

1. REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à mon promoteur, pour le temps consacré à la lecture de mon travail et pour les retours apportés au cours de son élaboration. Ses remarques m'ont permis de préciser ma réflexion théorique et de poursuivre la construction de cette recherche.

Je remercie également la Faculté des sciences de l'éducation, ainsi que l'ensemble des enseignants et intervenants rencontrés au cours de ce master. Les contenus proposés et les échanges vécus durant ce master ont nourri ma réflexion. Ils ont également fait évoluer mon regard sur les questions éducatives.

Je remercie également les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Je pense aux enseignantes qui m'ont ouvert leur classe, mais aussi aux élèves qui ont pris part aux observations et aux entretiens. Sans leur disponibilité, leur confiance et la richesse de leurs réponses, ce travail n'aurait pas pu prendre cette forme.

Je remercie aussi ma mère pour son aide au quotidien. Son soutien a beaucoup compté pendant ce parcours. Sa présence auprès de mes enfants m'a permis de continuer à avancer plus sereinement, surtout dans les périodes où la charge de travail devenait plus lourde.

J'adresse également un remerciement particulier à ma nièce. Elle m'a accompagnée tout au long de mon parcours en sciences de l'éducation. Sa présence a été précieuse, autant pour m'écouter que pour réfléchir avec moi. Nos échanges m'ont aidée à prendre du recul, à garder confiance et à poursuivre ce master avec plus de sérénité.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue durant la réalisation de ce mémoire. Leurs encouragements et leur présence m'ont aidée à aller jusqu'au bout de ce travail.

2. TABLE DES MATIERES

1. REMERCIEMENTS.....	2
2. TABLE DES MATIERES	3
3. INTRODUCTION	5
4. CADRE THÉORIQUE.....	7
4.1 PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS	7
4.2 LA DVP COMME ESPACE DE CO-CONSTRUCTION.....	9
4.3.1 La genèse sociale des fonctions cognitives supérieures	11
4.3.2 L' <i>interthinking</i> : de l'interaction à la co-construction du sens.....	12
4.3.3 Typologie du discours et indicateurs de l'activité de raisonnement	13
4.3.4 Le rôle du cadre pédagogique et de l'enseignant	14
4.4 ARGUMENTATION ET CONSTRUCTION DU RAISONNEMENT	16
4.4.1 De l'opinion à l'assertion étayée.....	17
4.4.2 L'argumentation comme construction collective du raisonnement.....	18
4.4.3 Backing, Qualifier et Rebuttal : indices de complexification	19
4.4.4 Limites et enjeux d'opérationnalisation en primaire	20
4.5 PENSÉE CRITIQUE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	21
4.5.1 Penser de manière critique	22
4.5.2 Un espace de parole sous contraintes.....	23
4.5.3 Reconnaissance et conditions de la collaboration	23
4.6 LE CPC COMME CADRE INSTITUTIONNEL DE LA DISCUSSION ET DE LA COLLABORATION	25
4.7 OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS	26
5. CADRE MÉTHODOLOGIE	27
5.1 TYPE DE RECHERCHE.....	27
5.2 TERRAIN DE RECHERCHE	28
5.3 PARTICIPANTS	29
5.4 DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNÉES	30
5.5 RECUEIL ET DE CODAGE.....	31
5.6 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	34
5.7 POSTURE DE LA CHERCHEUSE	36
5.8 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	37
6. RÉSULTATS.....	37
6.1 DE LA PRISE DE PAROLE À L'INTERACTION.....	38
6.1.1 Des interactions présentes dans les discussions	38
6.1.2 Une interaction variable selon les situations	39
6.1.3 La prise en compte d'autrui comme seuil de l'interaction.....	40
6.2 LES MANIFESTATIONS DE LA COLLABORATION INTELLECTUELLE	41
6.2.1 La reprise des idées comme premier indice de collaboration intellectuelle	42
6.2.2 L'enrichissement et la transformation progressive des idées	43
6.2.3 Une construction collective du sens.....	45
6.2.4 Une collaboration intellectuelle présente mais inégale	46

6.3	LA COLLABORATION INTELLECTUELLE COMME SOUTIEN A LA CONSTRUCTION DU RAISONNEMENT	47
6.3.1	De l'opinion à la justification	48
6.3.2	L'exemple comme mise à l'épreuve des idées	49
6.3.3	Désaccord, nuance et évolution des positions	50
6.3.4	Une dynamique présente mais non systématique	51
6.4	LES CONDITIONS RELATIONNELLES FAVORISANT LA COLLABORATION INTELLECTUELLE.....	53
6.4.1	L'écoute comme condition de circulation des idées.....	53
6.4.2	Le désaccord comme ressource lorsqu'il reste respectueux	54
6.4.3	La sécurité de parole : un appui exprimé dans les entretiens	55
6.4.4	Un climat favorable ne suffit pas à produire la collaboration intellectuelle	56
6.5	LE RÔLE DU DISPOSITIF ET DE L'ENSEIGNANT	58
6.5.1	Un cadre structuré favorisant les échanges	58
6.5.2	Les interventions des enseignantes.....	59
6.5.3	Une médiation qui soutient sans remplacer le travail des élèves.....	60
6.5.4	Un dispositif favorable mais non suffisant	61
6.5.5	Absence d'indices empiriques de transfert	63
7.	DISCUSSION.....	64
7.1	DE LA PARTICIPATION À LA COLLABORATION INTELLECTUELLE	64
7.2	LA COLLABORATION INTELLECTUELLE COMME ESPACE D'INTERTHINKING.....	66
7.3	UNE CONSTRUCTION SOCIALE DU RAISONNEMENT.....	68
7.4	LES CONDITIONS RELATIONNELLES.....	71
7.5	LE RÔLE DU DISPOSITIF ET DES ENSEIGNANTES : SOUTENIR SANS SE SUBSTITUER	73
8.	LIMITES ET PERSPECTIVES	76
8.1	PORTÉE ET LIMITES DE LA RECHERCHE	77
8.2	PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE	79
8.3	PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES.....	80
9.	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	81
10.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIE.....	84

3. INTRODUCTION

Dans l'enseignement primaire, le cours de Philosophie et Citoyenneté accorde une place importante à la discussion. Les élèves sont invités à exprimer leurs idées, à écouter celles des autres et à confronter différents points de vue. Ces discussions à visée philosophique (DVP) sont généralement présentées comme des espaces favorables à la réflexion, à l'argumentation et au développement de la pensée critique. Le référentiel de Philosophie et Citoyenneté souligne d'ailleurs le rôle du questionnement, de la discussion et de la justification dans la formation du jugement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022).

Pour autant, le fait de discuter ne suffit pas à créer un travail collectif de pensée. Certaines séances restent proches d'une succession de prises de parole. Les élèves donnent leur avis, mais sans toujours reprendre ce que les autres viennent de dire. C'est pour cette raison qu'il faut distinguer trois niveaux. Participer, c'est prendre la parole. Interagir, c'est déjà tenir compte de ce qu'un autre élève a dit. Collaborer intellectuellement va plus loin. Les élèves reprennent alors les idées du groupe, les complètent, les nuancent ou les transforment.

Les travaux sur la philosophie avec les enfants montrent l'intérêt de ces dispositifs pour le développement de la pensée, du jugement et de l'argumentation (Lipman, 2003 ; Tozzi & Chirouter, 2012 ; Chirouter, 2019). Lipman permet de penser la classe comme une communauté de recherche, tandis que Tozzi et Chirouter insistent sur les exigences du philosophe : problématiser, conceptualiser et argumenter. Les liens entre discussions philosophiques et pensée critique ont aussi été soulignés par Daniel et Auriac (2011).

Ce mémoire choisit donc de regarder de plus près les échanges entre élèves. La DVP n'est pas étudiée uniquement comme un dispositif avec des objectifs éducatifs. Elle est aussi observée à partir de ce qui se passe concrètement dans la classe, au moment où les élèves discutent. L'enjeu est de comprendre quand ces échanges deviennent une collaboration intellectuelle. Il s'agit aussi d'analyser comment cette collaboration peut aider les élèves à construire leur raisonnement.

Les travaux de Mercer (2000) et de Mercer et Littleton (2007) sont centraux pour analyser cette dynamique. Ils montrent que tous les échanges verbaux ne produisent

pas les mêmes effets sur la pensée. Certains restent superficiels, tandis que d'autres permettent aux élèves de rendre leurs idées explicites, discutables et transformables. Dans ce mémoire, la collaboration intellectuelle est donc envisagée comme un processus de co-construction de la pensée, dans lequel les élèves apprennent à faire de la parole d'autrui une ressource pour raisonner.

La question de recherche principale est la suivante : **Dans quelles conditions les interactions entre élèves dans les DVP prennent-elles la forme d'une collaboration intellectuelle, et comment cette collaboration participe-t-elle à la construction du raisonnement ?**

Pour répondre à cette question, plusieurs apports théoriques sont utilisés. Vygotski et Dewey permettent d'aborder la dimension sociale de l'apprentissage et le rôle des situations qui posent problème. Mercer aide à comprendre comment le sens peut se construire collectivement dans les échanges. Le modèle de Toulmin sert à analyser la manière dont le raisonnement se structure peu à peu, à travers les justifications, les exemples, les nuances ou les contre-arguments. Enfin, Ricoeur, Lévine et Arendt apportent un éclairage sur les conditions relationnelles et scolaires qui permettent une parole partagée.

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative compréhensive. Elle repose sur trois observations de DVP en sixième primaire, quatorze entretiens avec des élèves et deux entretiens avec des enseignantes de Philosophie et Citoyenneté. Ce choix permet de mettre en relation plusieurs regards. D'un côté, les échanges observés en classe. De l'autre, ce que les élèves et les enseignantes en disent. Il ne s'agit donc pas de mesurer l'efficacité des DVP. L'objectif est plutôt de comprendre comment, dans certaines situations, les élèves passent d'une prise de parole individuelle à un travail collectif sur les idées.

Le mémoire est organisé autour des processus observés. Il commence par présenter les repères théoriques utiles pour distinguer interaction, collaboration intellectuelle et construction du raisonnement. La partie méthodologique explique ensuite les choix de recherche. Les résultats portent sur les formes prises par les échanges entre élèves, leurs variations et le rôle du cadre relationnel et pédagogique. La discussion revient enfin sur ce que ces résultats permettent de comprendre, mais aussi sur leurs limites et sur les pistes qu'ils ouvrent.

4. CADRE THÉORIQUE

4.1 PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS

La philosophie a longtemps été perçue comme une activité intellectuelle réservée aux adultes ou aux élèves les plus avancés. Les travaux de Lipman, puis ceux de Tozzi et Chirouter, ont progressivement contribué à la rendre accessible aux enfants. Ces auteurs s'inscrivent dans un mouvement de renouvellement pédagogique qui remet en cause une vision élitiste de la philosophie. Ils montrent que les élèves peuvent entrer dans une activité de réflexion dès le plus jeune âge, à condition de bénéficier d'un cadre structuré et adapté (Tozzi & Chirouter, 2012).

Dans cette approche, philosopher avec des enfants ne veut pas dire leur faire maîtriser des contenus théoriques complexes. Il s'agit plutôt de les amener à réfléchir, à questionner, à argumenter, à conceptualiser et à problématiser (Tozzi & Chirouter, 2012). Les élèves peuvent donc entrer dans une véritable activité de pensée, à condition que le cadre soit clair et accompagné. Rendre la philosophie accessible aux enfants ne signifie pas en diminuer l'exigence. Cela demande au contraire un travail pédagogique attentif, capable d'organiser les échanges et de soutenir la réflexion.

Le concept de communauté de recherche, introduit par Lipman (2003), est un repère important pour comprendre cette approche. Il désigne une classe organisée comme un espace de dialogue structuré. Les élèves y partagent leurs idées, les confrontent à celles des autres et les reprennent ensemble. Dans ce cadre, la pensée ne se construit pas de manière isolée. Elle se développe au contact des échanges, lorsque les idées sont mises en relation, discutées et parfois retravaillées par le groupe.

Les travaux de Tozzi et Chirouter (2012) prolongent cette perspective en mettant l'accent sur la dimension dialogique du philosopher. Il convient toutefois de préciser que Lipman et Tozzi ne sont pas mobilisés ici comme deux approches strictement équivalentes. Chez Lipman (2003), la communauté de recherche met surtout l'accent sur l'enquête collective, le dialogue et la construction progressive de la pensée au sein du groupe. Chez Tozzi et Chirouter (2012), la DVP insiste davantage sur des exigences intellectuelles identifiables, comme problématiser, conceptualiser et argumenter. Dans ce mémoire, ces deux apports sont articulés de manière complémentaire. Lipman permet de penser la dimension collaborative de la discussion, tandis que Tozzi et

Chirouter permettent d'en préciser les exigences philosophiques et argumentatives. Cette articulation est importante, car ce travail ne cherche pas seulement à voir si les élèves discutent ensemble. Il cherche surtout à comprendre si leurs échanges permettent de construire progressivement un raisonnement. La discussion n'est donc pas un simple outil pédagogique. Elle fait partie de l'activité philosophique, car elle permet de confronter les points de vue, de reformuler les idées et de les mettre à l'épreuve. Cette dynamique ne cherche pas un accord immédiat entre les élèves, mais repose plutôt sur la coexistence de divergences et de désaccords. Ces différences, tout comme les reprises des idées, jouent un rôle central dans le processus de réflexion. C'est dans ce contexte que s'inscrit la DVP. Elle peut être définie comme un dispositif dans lequel les élèves échangent à partir d'une question d'une situation ou d'un support ouvrant sur un problème philosophique. L'objectif est de construire une réflexion à la fois argumentée et collective. La DVP repose sur un ensemble d'exigences qui structurent les échanges. Cela concerne notamment l'organisation de la parole et la qualité de l'écoute. Elle implique aussi de prendre en compte les propos des autres et de justifier ses positions (Tozzi & Chirouter, 2012). Elle crée ainsi un cadre favorable à une pensée plus élaborée au sein du groupe.

Dans ce cadre, la place de l'élève se transforme. Il n'est plus seulement celui qui reçoit un savoir. Il devient un participant actif de la discussion. Il cherche, formule des idées et construit peu à peu du sens avec les autres. Mais cette participation ne suffit pas toujours à produire un raisonnement. Certains échanges restent assez simples. Il faut donc regarder de plus près ce qui se passe réellement entre les élèves lorsqu'ils discutent.

Ces approches posent les bases pédagogiques de la philosophie avec les enfants. Elles disent cependant peu de choses sur les échanges réels en classe. C'est pourquoi ce mémoire se centre sur les interactions entre élèves, afin de comprendre comment elles participent, ou non, à la construction du raisonnement. L'analyse porte donc sur trois dimensions. Elle observe d'abord les interactions entre élèves, puis les formes de collaboration intellectuelle qui peuvent en émerger. Elle examine enfin la manière dont le raisonnement se construit dans ces échanges.

4.2 LA DVP COMME ESPACE DE CO-CONSTRUCTION

Dans la continuité des éléments présentés précédemment, il apparaît pertinent de reconsidérer la discussion à visée philosophique. Elle ne peut pas être envisagée uniquement comme un dispositif pédagogique. Elle peut aussi être comprise comme un espace collectif de construction du sens. La philosophie avec les enfants repose sur un cadre structuré, composé notamment d'une question ou d'un support de départ, de règles de prise de parole, d'exigences d'écoute et de justification, ainsi que d'une régulation assurée par l'enseignant. Toutefois, le développement de la pensée ne se joue pas uniquement dans ce cadre. Il se construit véritablement à travers la dynamique des échanges entre élèves.

Dans ce travail, la DVP est envisagée comme une pratique avant tout dialogique (Lipman, 2003). Réfléchir ne relève pas seulement d'une activité individuelle. Cela suppose aussi de confronter ses idées à celles des autres. Dans la communauté de recherche proposée par Lipman (2003), le dialogue occupe donc une place centrale. Les élèves y apprennent à écouter, à reformuler, à poser des questions et à justifier leurs points de vue. La pensée se construit alors dans l'interaction. Ce dialogue n'est pas pour autant un échange totalement libre ou spontané. Il s'inscrit dans un cadre structuré, avec des règles explicites ou implicites. Ces règles concernent notamment l'écoute, la justification et la prise en compte des autres. Elles orientent la manière dont les élèves participent à la discussion.

Cette dimension dialogique est aussi soulignée par Chirouter et Tozzi (2012), qui insistent sur le fait que philosopher ne peut se dissocier de l'échange. La discussion permet de dépasser la simple confrontation d'opinions pour engager une réflexion collective, dans laquelle les élèves construisent progressivement le sens à partir de leurs échanges. Les idées exprimées peuvent être reprises, discutées, précisées ou transformées au contact des autres contributions. Cette construction du sens ne repose toutefois pas sur un accord immédiat entre les participants. Elle repose au contraire sur la possibilité de divergences et de désaccords entre les élèves. Ces écarts s'accompagnent souvent de reformulations, qui participent à l'élaboration du raisonnement. Le désaccord peut ainsi jouer un rôle moteur dans l'activité cognitive. Il les amène à préciser, reformuler ou justifier leur pensée.

Selon cette lecture, les échanges entre élèves ne sont pas une simple succession de prises de parole. Ils peuvent permettre de construire progressivement une réflexion commune. Les idées circulent, sont reprises, discutées et parfois transformées. La pensée apparaît alors comme une activité qui se construit aussi dans l'interaction. Il est important de distinguer interaction et collaboration. Le fait que les élèves interagissent entre eux, ne signifie pas qu'ils construisent réellement un raisonnement ensemble. Dans certains cas, les échanges restent superficiels et les idées ne sont pas transformées. La collaboration suppose au contraire un travail sur les propos des autres. Les élèves reprennent, modifient et font évoluer les idées dans une dynamique collective (Mercer, 2000).

Ces interactions peuvent donner lieu à des formes de collaboration intellectuelle spécifiques. Il ne s'agit pas uniquement de coopérer pour organiser le travail. Il s'agit aussi de construire ensemble une réflexion commune. Cette lecture peut être rapprochée des travaux de Connac (2005), qui analyse les DVP dans les classes coopératives. Son approche montre que ces discussions ne relèvent pas seulement de l'expression individuelle. Elles peuvent aussi devenir des espaces où les élèves apprennent à coopérer par la parole, à écouter les autres et à construire progressivement une pensée personnelle au sein du groupe. La communauté de recherche constitue un cadre spécifique. Dans ce cadre, les élèves s'engagent dans une démarche collective pour mieux comprendre. Cette dynamique peut, dans certains cas, favoriser des raisonnements plus élaborés. C'est particulièrement vrai lorsque les points de vue sont débattus et mis en regard.

Cependant, la qualité des interactions dépend fortement du cadre pédagogique. L'enseignant joue ici un rôle important. Il organise la parole, encourage les reformulations et aide les élèves à justifier leurs idées. Il veille aussi à ce que les désaccords puissent être exprimés sans bloquer l'échange. Ces interventions créent des conditions favorables à une discussion plus exigeante. La DVP peut alors devenir un espace où l'interaction, la collaboration et le raisonnement se construisent ensemble. Il reste toutefois nécessaire de comprendre à quelles conditions une interaction devient réellement collaborative, et comment ce passage peut soutenir la construction du raisonnement.

INTERACTION ET COLLABORATION

Dans les sections précédentes, la DVP a été présentée comme un dispositif structuré favorisant l'élaboration progressive d'une pensée partagée (Lipman, 2003 ; Tozzi & Chirouter, 2012). Pour comprendre ce qui s'y joue au-delà de la circulation des opinions, il devient nécessaire de déplacer l'analyse vers les processus cognitifs mobilisés dans l'échange. Ce mémoire part de l'idée que le développement du raisonnement est étroitement lié aux interactions sociales. Il ne peut être compris indépendamment des échanges entre les élèves. Les reprises, les justifications, les désaccords ou encore les reformulations rendent la pensée visible et contribuent à sa transformation au fil des interactions.

4.3.1 La genèse sociale des fonctions cognitives supérieures

L'ancrage théorique de cette recherche repose d'abord sur le postulat vygotskien selon lequel le développement psychique s'effectue "de l'externe vers l'interne". Vygotski affirme que toute fonction cognitive supérieure apparaît d'abord sur le plan social (interpsychologique), dans l'interaction, avant d'être intériorisée sur le plan individuel (intrapychologique) (Vygotski, 1985). Le langage occupe une place centrale dans cette approche. Il ne se contente pas de transmettre une information. Il joue le rôle d'un outil de médiation qui contribue à structurer la pensée (Vygotski, 1978). Dans le cadre d'une DVP, cette perspective invite à revoir la manière dont on perçoit les échanges. Dans une DVP, les échanges ne servent donc pas seulement à exprimer des idées. Ils peuvent aussi aider les élèves à construire des formes de raisonnement.

Les travaux de Mercer prolongent cette idée en insistant sur la dimension sociale de la cognition. Lorsqu'il parle du « cerveau social », il montre que l'activité intellectuelle se développe en grande partie par le langage (Mercer, 2000, 2016). La parole rend le raisonnement partageable. Elle permet aussi de le discuter, de le critiquer et parfois de le modifier. Autrement dit, parler ne consiste pas seulement à exprimer une pensée déjà construite. La pensée se construit aussi dans l'échange avec les autres.

À cette approche socio-culturelle, Dewey ajoute une nuance pragmatiste qui s'avère utile pour réfléchir à l'entrée en activité des élèves. Pour Dewey, la pensée ne se développe pas de manière spontanée. Elle apparaît lorsqu'une situation pose problème. Cette rupture dans l'expérience pousse à chercher, à enquêter et à comprendre (Dewey,

2011). Cette lecture peut être rapprochée des travaux de Fabre (2008), pour qui le problème ne constitue pas seulement une difficulté à résoudre. Il correspond aussi à une construction intellectuelle qui organise l'enquête et oriente la recherche de sens. Dans une discussion à visée philosophique, cette situation problématique peut apparaître sous différentes formes. Elle peut prendre la forme d'une question qui résiste, d'un désaccord entre élèves ou d'une difficulté à trancher. Elle peut aussi émerger lorsqu'une contradiction est repérée au cours des échanges. Ces perspectives, bien que différentes, se rejoignent sur un point essentiel. Le raisonnement se construit dans l'activité collective. Il s'appuie sur le langage et se développe à partir de situations qui posent problème. Ces situations amènent les élèves à préciser, relier et justifier leurs idées.

4.3.2 L'*interthinking* : de l'interaction à la co-construction du sens

Le concept d'*interthinking* proposé par Mercer (2000) permet de conceptualiser l'activité intellectuelle conjointe au-delà de la somme des contributions individuelles. Il renvoie au fait de mettre des idées en commun, de les confronter et de les travailler ensemble autour d'une question ou d'un problème. Dans une DVP, ce concept est particulièrement utile. L'enjeu n'est pas seulement de savoir ce que chaque élève pense de son côté. Il s'agit plutôt d'observer comment les élèves construisent, ensemble, un espace de raisonnement.

Cependant, la présence d'autres élèves ne suffit pas à créer une véritable collaboration. Il faut donc distinguer l'interaction de la collaboration. Dans ce travail, l'interaction désigne une situation où une intervention prend en compte les propos d'autrui. C'est le cas lorsqu'un élève répond à un camarade, reprend une idée, pose une question ou exprime un désaccord. La collaboration intellectuelle renvoie à une dynamique plus exigeante. Elle apparaît lorsque les élèves travaillent collectivement les idées, en les précisant, en les enrichissant, en les transformant ou en les mettant à l'épreuve. Le fait de converser ne signifie donc pas forcément penser ensemble. Mercer souligne la notion de « compréhension partagée », qui implique une régulation du dialogue, une clarification des idées et une prise en compte sincère des propositions des autres (Mercer, 2016). Les travaux empiriques de Mercer et Littleton (2007) montrent que le raisonnement progresse lorsque les élèves rendent leurs présupposés plus explicites. Il se développe également lorsqu'ils justifient leurs positions et prennent en compte des points de vue divergents. Concrètement, dans une DVP, cela peut se repérer dans

certaines situations d'échange. Par exemple, face à un désaccord, un élève peut poser un « pourquoi », demander un exemple ou reformuler l'idée d'un autre en la précisant.

La perspective de Dewey (2011) éclaire également ce basculement. Une discussion ne devient pas automatiquement une enquête au sens de Dewey. Elle le devient lorsque la question posée cesse d'être un simple thème de parole et s'installe comme un problème partagé par le groupe. Autrement dit, les élèves ne se limitent plus à exprimer des avis. Ils cherchent collectivement à comprendre la question, à justifier leurs positions, à établir des distinctions ou à introduire des nuances. Dans ce processus, le désaccord peut jouer un rôle déclencheur. Il ne s'agit pas d'un conflit affectif entre élèves, mais d'un écart entre plusieurs points de vue, suffisamment marqué pour amener le groupe à s'expliquer et à approfondir la réflexion. Dans ce travail, l'*interthinking* sera donc mobilisé comme un cadre pour repérer les moments où les élèves dépassent la simple participation et entrent dans une dynamique de co-élaboration.

4.3.3 Typologie du discours et indicateurs de l'activité de raisonnement

Pour analyser plus finement les échanges en DVP, Mercer (2000) propose une typologie des discours qui permet de qualifier la dynamique interactionnelle. Le discours disputationnel désigne des échanges marqués par l'opposition, où chacun défend sa position sans véritable construction commune. Le discours cumulatif, pour sa part, se caractérise par une accumulation d'idées dans un climat d'accord, mais sans réelle mise à distance critique. Enfin, le discours exploratoire fait référence à des discussions où les propositions sont questionnées, justifiées et mises en situation. Dans ce mémoire, le discours exploratoire constitue un repère particulièrement pertinent pour analyser la construction collective du raisonnement. Il permet d'identifier les moments où les élèves justifient leurs idées, discutent les propositions de leurs pairs et élaborent leur réflexion de manière conjointe. Cette lecture est renforcée par les travaux de Mercer, Wegerif et Dawes (1999), qui montrent que certaines formes d'échanges entre élèves peuvent soutenir le développement du raisonnement lorsqu'elles rendent les idées explicites, discutables et accessibles au groupe. Toutefois, ces différentes formes de discours ne doivent pas être envisagées comme des catégories figées. Une même discussion peut mobiliser successivement plusieurs registres. Elle peut d'abord prendre une forme cumulative, lorsque les élèves ajoutent des idées les unes aux autres sans véritable mise à distance critique. Elle peut aussi

prendre une forme disputationnelle, lorsque les élèves s'opposent sans construire nécessairement une réflexion commune. Enfin, elle peut évoluer vers un registre exploratoire, lorsque les élèves justifient leurs propos, questionnent les idées, introduisent des nuances et mettent les propositions à l'épreuve. Ces registres peuvent se succéder et évoluer au fil des échanges (Mercer, 2000).

L'intérêt de cette typologie tient à sa dimension concrète. Elle permet de repérer des indices précis dans le langage et dans les échanges. Par exemple, la transactivité correspond au fait de reprendre l'idée d'un autre pour la transformer. On peut aussi observer des demandes d'explicitation, comme « tu peux expliquer ? » ou « pourquoi ? ». D'autres indices se manifestent dans les reformulations, comme « donc tu veux dire que... mais alors... ». De plus, certains marqueurs de nuance, tels que « peut-être » ou « ça dépend », témoignent aussi d'un travail sur la réflexion. Dans une DVP, la présence de réserves comme « sauf si... » ou « mais parfois... » constitue un signe intéressant. Cela montre que l'élève commence à prendre en compte des exceptions ou des contre-arguments. Ces éléments ne seront pas examinés de façon isolée. Ils seront d'abord repérés au niveau des tours de parole. Ensuite, ils seront étudiés dans des séquences plus larges. Cela se justifie par le fait que le raisonnement des élèves se construit souvent à travers plusieurs interventions.

Cette exigence de lecture en séquence se justifie aussi par le caractère fréquemment implicite du raisonnement enfantin. Dans le modèle de Toulmin (1958), le raisonnement repose notamment sur l'articulation entre une conclusion, des données et une garantie qui relie les deux. Or, dans les échanges oraux entre élèves, ce lien n'est pas toujours formulé explicitement. Les élèves peuvent donner un exemple ou formuler une conclusion sans expliciter entièrement le principe qui les relie. Dans l'analyse, cette dimension implique donc une reconstruction prudente des liens implicites entre les propos des élèves. Cette reconstruction repose sur le contexte interactionnel immédiat et sur des indices effectivement présents dans l'échange. Cette prudence méthodologique vise à limiter les risques de surinterprétation et à maintenir une analyse rigoureuse, appuyée sur des éléments observables.

4.3.4 Le rôle du cadre pédagogique et de l'enseignant

Les dynamiques décrites ci-dessus ne peuvent être analysées comme des processus spontanés, indépendants du cadre scolaire. En DVP, le passage d'un échange cumulatif

ou disputationnel à une discussion exploratoire ne se fait pas automatiquement. Il dépend des conditions pédagogiques mises en place. Cela concerne notamment les règles de prise de parole. La possibilité d'exprimer des désaccords joue aussi un rôle important. La place accordée à la justification est également déterminante. Enfin, la valorisation de la reformulation contribue à soutenir ce type d'échange. Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle de médiation important. Il organise la circulation de la parole. Il soutient certaines reformulations. Il aide aussi à stabiliser une question pour en faire un problème commun. Enfin, il veille à ce que le désaccord reste un levier de réflexion et ne devienne pas un conflit entre élèves. Cette idée rejoint les travaux sur l'enseignement dialogique. Alexander (2008) montre que le dialogue en classe ne se réduit pas au fait de faire parler les élèves. Il suppose un cadre pédagogique qui aide les élèves à écouter, à répondre, à justifier leurs idées et à construire progressivement une réflexion commune. Dans ce mémoire, ces éléments ne constituent pas l'objet principal de l'analyse. Celle-ci reste centrée sur les interactions entre élèves. Ils seront néanmoins pris en compte comme des éléments de contexte. Ils permettront d'interpréter plus finement la qualité des échanges observés.

À ce stade, il devient utile de distinguer trois niveaux d'engagement pour éviter une confusion fréquente entre « participer », « interagir » et « collaborer ». La participation renvoie d'abord à une présence dans le dispositif. Elle se traduit par le fait de prendre la parole et de respecter les tours. L'interaction correspond au fait de s'inscrire dans un échange avec les autres. Elle implique de répondre, de reprendre ou de contester des propos. La collaboration désigne une dynamique plus exigeante. Les élèves transforment les idées des autres et construisent progressivement un raisonnement commun (Mercer, 2000). Cette distinction est centrale dans ce mémoire. Elle permet de ne pas considérer qu'une discussion est réussie simplement parce qu'elle est animée ou que de nombreux élèves prennent la parole. En effet, au sein d'une même discussion, les élèves ne s'engagent pas tous de la même manière. Certains restent principalement dans un registre participatif. D'autres entrent davantage dans l'interaction, tandis que certains s'engagent dans une dynamique plus collaborative. Il convient toutefois de préciser qu'un élève peu visible dans les échanges peut aussi être engagé dans une activité réflexive par l'écoute. Cependant, dans ce mémoire, l'analyse de la collaboration intellectuelle s'appuie principalement sur les traces langagières observables, c'est-à-dire sur les moments où les idées sont reprises, discutées, transformées ou mises en relation dans l'échange.

Ces différents niveaux d'engagement peuvent également évoluer au fil des échanges. Cette distinction permet de repérer les moments où les élèves ne se limitent plus à exprimer leurs idées. Ils commencent alors à travailler collectivement sur celles des autres et participent progressivement à la construction du raisonnement. La section suivante prolonge cette réflexion en s'intéressant à la structuration des arguments dans les échanges, à partir du modèle de Toulmin (1958).

4.4 ARGUMENTATION ET CONSTRUCTION DU RAISONNEMENT

Les sections précédentes ont montré que la DVP, envisagée comme une communauté de recherche, repose sur une dynamique d'échange entre les élèves. Les idées y circulent, se confrontent et se transforment au fil des interactions (Lipman, 2003 ; Tozzi & Chirouter, 2012). Elles ont également mis en évidence que la qualité des interactions joue un rôle important. Cela est particulièrement visible dans le discours exploratoire. Ce type d'échange favorise l'émergence d'une pensée plus élaborée (Mercer, 2000, 2016). À ce stade, il devient toutefois nécessaire d'outiller l'analyse pour décrire comment les élèves passent d'une prise de position à un propos justifié, discuté et éventuellement révisé. Dans une perspective socio-constructiviste, cette transition est centrale. Le raisonnement se construit d'abord dans l'interaction sociale avant de s'intérioriser (Vygotski, 1978, 1985). Il doit donc pouvoir être observé à travers des traces langagières et interactionnelles. Il ne peut pas être simplement supposé.

Dans ce travail, le modèle de Stephen Toulmin (1958) est mobilisé comme un cadre permettant de rendre visible la structuration argumentative des productions orales des élèves. Son intérêt est avant tout pragmatique. Il ne s'agit pas d'évaluer la validité d'un argument selon une logique formelle. Cet outil permet plutôt de décrire comment une proposition est soutenue, nuancée et discutée dans l'échange. D'autres approches de l'argumentation, comme celle de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), insistent davantage sur la relation à l'auditoire et sur la dimension persuasive du discours. Dans ce mémoire, le choix de Toulmin s'explique toutefois par son intérêt opérationnel pour repérer, dans les échanges oraux, les liens entre une position, des exemples, des justifications et des nuances. Dans une DVP, cette approche rejoint la perspective de Dewey (2011), selon laquelle la pensée se développe lorsqu'une question devient un problème à explorer collectivement. Les élèves ne cherchent alors pas seulement à

répondre. Ils explorent la question en donnant des exemples, en formulant des raisons et en discutant des contre-arguments (Dewey, 2011).

4.4.1 De l'opinion à l'assertion étayée

Un enjeu important des DVP est de dépasser le simple registre de l'opinion. Une opinion peut être comprise comme une affirmation non justifiée. L'objectif est d'aller vers une démarche où les idées deviennent discutables et peuvent être argumentées. Toulmin (1958) ne définit pas l'argumentation comme une recherche de vérité absolue. Il la considère plutôt comme une position qui doit pouvoir être justifiée. Dans une communauté de recherche, cette exigence joue un rôle structurant. Elle amène les élèves à expliciter ce qui soutient leur point de vue. Elle les encourage également à accepter que leurs idées soient remises en question par le groupe (Lipman, 2003).

Le modèle de Toulmin (1958) permet d'analyser cette transition à l'oral. Il repose sur trois éléments principaux, soit la conclusion (*Claim*), les données (*Data*) et la garantie (*Warrant*). La conclusion correspond à la thèse exprimée (« je pense que... », « c'est injuste... »). Les données désignent les exemples, faits ou situations utilisés pour appuyer cette thèse (« parce que... », « par exemple... »). La garantie correspond au lien entre les données et la conclusion. Ce lien est souvent implicite. Il peut prendre la forme d'une règle, d'une relation de cause à effet ou d'une généralisation. Par exemple, on le retrouve dans des formulations comme « si... alors... » ou « quand... c'est que... ». Au primaire, ce triplet est particulièrement utile pour comprendre les raisonnements oraux des élèves. Ceux-ci sont souvent fragmentés. Les élèves donnent facilement des exemples ou formulent des conclusions, mais ils expliquent moins souvent le lien qui permet de justifier leur position. Il n'est pas rare qu'un élève dise « c'est injuste » et qu'un autre ajoute « parce qu'il a eu plus », sans que le principe « avoir plus = être favorisé = injustice » soit clairement exprimé. Ainsi, l'analyse du raisonnement peut s'effectuer à deux niveaux. D'une part, il s'agit d'identifier les éléments explicitement formulés lors des échanges. D'autre part, il convient d'observer comment ces éléments se construisent et s'articulent progressivement au fil de la discussion.

4.4.2 L'argumentation comme construction collective du raisonnement

Mobiliser Toulmin (1958) en DVP ne revient pas à chercher des arguments « complets » produits par un élève isolé. Les analyses interactionnelles montrent au contraire que, dans les échanges de type exploratoire, la pensée ne se construit pas uniquement de manière individuelle. Elle se développe dans l'échange, à travers les reprises, les compléments et les transformations des idées entre élèves (Mercer, 2000, 2016). Cette dynamique peut être rapprochée du concept d'*interthinking*, qui désigne le fait de penser avec les autres, en s'appuyant sur le langage et sur une activité intellectuelle partagée (Mercer, 2000).

Dans cette logique, les composantes d'un argument peuvent être réparties entre plusieurs locuteurs. Une conclusion peut être énoncée par un élève, les données fournies par un autre, tandis qu'un troisième explicite, en partie, la règle qui relie l'exemple à la thèse. Ce type de raisonnement se retrouve dans des discussions où la justification se construit peu à peu. Une affirmation peut provoquer une demande d'explicitation, par exemple « pourquoi ? », à laquelle un élève répond en proposant un exemple. Un autre peut alors formuler une objection, ce qui conduit à reprendre ou à reformuler la conclusion. En d'autres termes, l'argumentation ne doit pas être comprise uniquement comme un résultat final, mais comme un processus progressif de construction du raisonnement. Elle se développe progressivement, à travers des essais, des ajustements et parfois des retours en arrière, en lien avec la logique d'enquête décrite par Dewey (2011). Cette lecture peut être rapprochée des travaux de Nonnon (2008), qui montre que l'activité langagière orale en classe constitue un lieu de travail de la pensée. Les hésitations, les reformulations, les reprises ou les ajustements ne doivent donc pas être considérés uniquement comme des imperfections de l'oral. Ils peuvent aussi être compris comme des traces du raisonnement en train de se construire.

Pour rendre cette dimension observable, l'analyse s'appuiera sur plusieurs niveaux. Certaines traces seront repérées dans les tours de parole, comme une conclusion, un exemple ou un modalisateur. Les modalisateurs, tels que « peut-être », « souvent », « parfois » ou « ça dépend », permettent de nuancer le propos. Ils montrent que l'élève commence à envisager des conditions, des limites ou des exceptions. La structuration de l'argument sera ensuite observée à l'échelle de la séquence thématique, à partir de

l'enchaînement des tours de parole. Cela permettra de suivre le développement du raisonnement au fil de la discussion.

Elle permet également de comprendre comment les élèves s'appuient sur les interventions de leurs pairs pour poursuivre la réflexion. Pour qu'un raisonnement collectif puisse émerger, les participants doivent en effet pouvoir percevoir les liens entre les différentes contributions et inscrire leur propre intervention dans le fil de l'échange. Cette approche s'inscrit dans la perspective de Vygotski (1978, 1985), pour qui la pensée se construit d'abord dans l'interaction avec autrui avant d'être progressivement intériorisée. Dès lors, ce qui est attribué à un élève ne relève pas toujours d'un raisonnement strictement individuel et isolé. Certaines contributions prennent sens au sein d'un processus collectif, dans lequel plusieurs élèves participent conjointement à l'élaboration du raisonnement. Cela ne signifie pas que la pensée individuelle disparaît, mais qu'elle se développe à partir d'échanges, de médiations et d'appropriations successives.

4.4.3 Backing, Qualifier et Rebuttal : indices de complexification

Toulmin (1958) ne limite pas l'argumentation au triplet de base constitué par la conclusion, les données et la garantie. Il propose également d'autres composantes qui permettent d'affiner l'analyse d'un raisonnement. Ces éléments sont particulièrement utiles dans le cadre des discussions à visée philosophique, car ils permettent de repérer des formes de complexification de la pensée. Ils aident notamment à identifier les moments où les élèves ne se contentent plus d'affirmer une idée, mais commencent à la généraliser, à la nuancer ou à en envisager les limites. Ces opérations rejoignent certaines exigences de la discussion à visée philosophique, comme apprendre à justifier, problématiser, distinguer et envisager différents points de vue (Tozzi & Chirouter, 2012).

- Le premier élément est le **fondement** (*Backing*). Il vient renforcer la garantie en s'appuyant sur une règle plus générale, une norme ou une référence. Dans les échanges entre élèves, il peut apparaître à travers des formulations comme « en général », « normalement » ou « c'est comme ça que ça fonctionne ». Le fondement permet ainsi de dépasser l'exemple particulier pour avancer un principe plus général. Il constitue un indice intéressant, car il signale un passage de la situation concrète vers une forme de généralisation.

- Le deuxième élément est le **modalisateur** (*Qualifier*). Il sert à nuancer la conclusion, avec des expressions comme « peut-être », « souvent », « parfois » ou « ça dépend ». Ces formulations montrent que l'élève ne présente plus son idée comme totalement certaine. Il commence à envisager le contexte, certaines conditions ou des exceptions.
- Le troisième élément est la **réserve** (*Rebuttal*). Elle introduit une limite, une objection ou une exception. On peut la repérer dans des expressions comme « sauf si », « oui mais » ou « pas toujours ». Avec ce type de formulation, l'élève ne présente plus son argument comme valable dans tous les cas. Il commence à tenir compte des limites possibles de ce qu'il avance.

Ces éléments seront repérés à partir d'indices perceptibles dans les tours de parole, comme les généralisations, les modalisateurs ou les formulations d'exception. Leur interprétation restera toutefois dépendante du contexte de la séquence. Un « oui mais », par exemple, ne signifie pas toujours la même chose. Il peut exprimer une simple opposition sans justification, mais il peut aussi engager une véritable discussion sur les limites ou les conditions de validité d'une proposition. Ce point est essentiel pour rester en accord avec l'approche de Mercer (2000). La présence d'un mot ou d'une expression ne suffit pas, à elle seule, à qualifier la qualité d'un échange. Ce qui importe, c'est la manière dont ce marqueur est repris, discuté et travaillé dans l'interaction. Cette prudence permet d'analyser la construction du raisonnement sans isoler les mots de la dynamique collective dans laquelle ils prennent sens.

4.4.4 Limites et enjeux d'opérationnalisation en primaire

Appliquer le modèle de Toulmin (1958) à l'oralité enfantine pose un défi important. Les raisonnements des élèves ne sont pas toujours formulés de manière complète. Certaines composantes, comme la garantie, restent souvent implicites. Dans ce travail, elles ne seront donc reconstruites que lorsque le contexte le permet clairement. Une garantie sera déduite seulement si plusieurs éléments sont présents dans la séquence. Il faut d'abord une conclusion identifiable. Il faut aussi des données explicites et des indices qui rendent le lien plausible. Ces indices peuvent être une relance du type « pourquoi ? », une reformulation, une opposition argumentée ou un connecteur causal. Lorsque le lien reste trop ambigu, la garantie ne sera pas reconstruite. Ce choix permet d'éviter de faire dire aux échanges plus que ce qu'ils permettent réellement d'analyser.

Les interprétations resteront donc proches des éléments observés dans le corpus, avec une attention particulière à la cohérence entre les données et l'analyse proposée.

Enfin, Toulmin (1958) souligne que les critères de validité d'un argument dépendent du domaine dans lequel il s'inscrit. En philosophie, un argument ne se valide pas par une preuve empirique stricte. Il repose davantage sur sa cohérence, sa pertinence et sa capacité à soutenir une discussion. Cette remarque est importante dans le cadre des DVP. Les élèves mobilisent souvent des exemples vécus, des analogies ou des hypothèses pour justifier leurs propos. Dans ce travail, le modèle de Toulmin (1958) ne sera donc pas utilisé comme une norme de « bonne argumentation ». Il sera mobilisé comme un outil d'analyse. Il permettra de suivre l'évolution du raisonnement dans l'échange et de l'articuler avec la qualité des interactions décrite par Mercer (2000, 2016).

4.5 PENSÉE CRITIQUE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Dans les sections précédentes, l'analyse a mis en évidence comment la qualité des interactions (Mercer, 2000) et la structuration des arguments (Toulmin, 1958) permettent de suivre l'émergence d'un raisonnement en DVP. Il reste toutefois à rendre plus explicite une dimension souvent moins visible. Ces processus ne reposent pas uniquement sur des aspects cognitifs. Ils dépendent aussi de conditions relationnelles et éthiques. Celles-ci rendent possible, concrètement, le fait de penser ensemble. Dans cette orientation, l'enjeu n'est pas d'ajouter une finalité externe au dispositif, mais de comprendre ce qui permet à un groupe d'élèves de transformer l'échange en travail collectif de pensée.

Dans cette section, il s'agit d'opérer un léger déplacement. La DVP n'est pas envisagée ici comme un « laboratoire » moral ou politique. Elle est plutôt pensée comme un cadre dans lequel se jouent à la fois des opérations de raisonnement et des formes de reconnaissance mutuelle. Autrement dit, l'argumentation ne devient réellement possible que si les élèves se reconnaissent, au moins en partie, comme des interlocuteurs légitimes. Leur parole doit pouvoir être entendue, discutée et parfois contestée.

Cette précision permet de distinguer la discussion des idées du jugement porté sur les personnes. Dans une DVP, les propositions des élèves doivent pouvoir être mises à

l'épreuve, mais cette mise à l'épreuve ne peut devenir féconde que si elle ne conduit pas à disqualifier celui qui parle. Cette idée rejoint la notion d'« interlocuteur valable » développée par Lévine et Moll (2001). Dans cette logique, l'élève doit pouvoir être reconnu comme un sujet capable de penser, même lorsque sa parole est hésitante, incomplète ou contestable. Le cadre relationnel de la discussion ne sert donc pas seulement à garantir un climat respectueux. Il permet aussi de discuter les idées sans fragiliser la place de l'élève dans le groupe.

4.5.1 Penser de manière critique

À l'école primaire, parler de pensée critique ne revient pas seulement à décrire une capacité individuelle à « bien juger ». Dans le contexte de la DVP, la pensée critique ne se construit pas uniquement de manière individuelle. Elle se développe dans l'échange, lorsque les élèves acceptent que leurs idées soient questionnées. Elle se manifeste aussi lorsqu'ils apprennent progressivement à appuyer leurs prises de position sur des raisons. Les liens entre philosophie avec les enfants et développement de la pensée critique ont également été soulignés par Daniel et Auriac (2011). Ces autrices montrent que la discussion philosophique peut soutenir la mise en question, la justification et l'examen collectif des idées. Les travaux de Mercer (2000) apportent un éclairage sur cette dimension. Ils révèlent que certains échanges, en particulier ceux relevant du discours exploratoire, s'appuient sur une exigence de justification. Les élèves y confrontent leurs points de vue et peuvent faire évoluer leurs idées grâce aux interventions des autres.

Le modèle de Toulmin (1958) aide à mieux saisir ce passage de l'opinion à l'argumentation. Il offre des repères pour comprendre comment une position peut être soutenue, discutée et rendue plus explicite. Une idée devient argumentable lorsqu'elle est appuyée par des éléments qui la soutiennent, tels que des données, des liens explicatifs, des nuances ou encore des réserves. Dans une DVP, cette exigence rejoint ce que Lipman (2003) place au cœur de la communauté de recherche. La parole de l'élève y est reconnue comme légitime, mais elle doit aussi pouvoir être examinée collectivement. La pensée critique ne se limite donc pas à une simple confrontation d'opinions. Elle se construit plutôt dans l'examen collectif des idées, lorsque les élèves apprennent à demander des raisons, à donner des exemples, à introduire des nuances ou à prendre en compte des objections. Cette idée a une conséquence importante pour ce mémoire. La pensée critique n'est pas seulement un contenu à transmettre. Elle

correspond aussi à une manière de travailler les idées dans l'interaction. Concrètement, elle peut être repérée lorsque les élèves demandent des raisons, donnent des exemples ou introduisent des nuances. Elle apparaît aussi lorsqu'un désaccord est utilisé pour préciser une idée, plutôt que vécu comme une attaque personnelle.

4.5.2 Un espace de parole sous contraintes

Parler de DVP conduit souvent à évoquer un idéal de parole libre et horizontal. Dans la classe, la situation reste néanmoins marquée par une dissymétrie structurelle. L'enseignant garde la responsabilité du cadre, du temps et des règles. Il intervient aussi dans la manière dont les prises de parole sont reconnues dans le groupe. Les analyses d'Arendt (1989) sur l'éducation permettent d'éclairer cette tension. Il ne s'agit pas ici de politiser la DVP, mais de rappeler que le cadre scolaire reste particulier. L'école prépare l'enfant à prendre place dans un monde commun. En même temps, elle le maintient encore dans une relation d'autorité et de protection (Arendt, 1989).

Dans ce travail, la DVP peut être comprise comme un micro-espace de parole. Elle n'est ni totalement privée, ni pleinement publique. Les élèves y rencontrent des points de vue différents et expérimentent certaines formes de pluralité. Ils doivent s'adresser aux autres et peuvent être contredits. Cet espace de parole ne se construit toutefois pas spontanément. Il dépend du cadre pédagogique mis en place, notamment de la manière dont les échanges et les désaccords sont régulés. Lorsqu'il devient conflictuel, la discussion tend à se fermer. En revanche, lorsqu'il est rendu acceptable, il peut soutenir l'élaboration du raisonnement (Mercer, 2000 ; Dewey, 2011).

Cette dimension renvoie également au rôle du cadre pédagogique évoqué plus haut. Sans constituer l'objet principal de ce travail, la médiation de l'enseignant participe aux conditions dans lesquelles les échanges peuvent se développer, être régulés et éventuellement soutenir une co-construction du raisonnement.

4.5.3 Reconnaissance et conditions de la collaboration

La question de la reconnaissance devient centrale si l'on considère, avec Ricoeur, que le « soi » se constitue toujours dans et par la relation à l'autre (Ricoeur, 1990). Dans une discussion collective à visée philosophique, cette perspective met en évidence une idée importante. Il devient difficile de penser ensemble si certaines voix ne sont pas

prises en compte. De même, la réflexion collective est limitée lorsque la parole n'est reconnue que si elle est validée par l'adulte.

Les travaux de Lévine (2001) apportent ici un éclairage important, notamment avec la notion d'« interlocuteur valable » (Lévine & Moll, 2001). Reconnaître un élève comme tel ne relève pas seulement d'une attitude bienveillante. Cela permet à sa parole d'être intégrée dans la discussion. Ses propos peuvent alors être repris, débattus, contestés ou modifiés par les autres. Dans cette optique, la collaboration intellectuelle ne repose pas uniquement sur des processus cognitifs. Elle suppose aussi une sécurité relationnelle et une reconnaissance de la légitimité des contributions. Lévine (2001) propose en outre une distinction heuristique entre le « regard photo » et le « regard cinéma » (Lévine & Moll, 2001). Le premier tend à figer l'élève dans une étiquette, comme « bon » ou « en difficulté ». Le second s'intéresse davantage au mouvement de la pensée, même lorsqu'elle est encore hésitante ou incomplète. Cette distinction est utile pour ce mémoire. Elle permet d'éviter une lecture trop normative des échanges. L'enjeu n'est pas seulement d'identifier des arguments « réussis », mais de comprendre comment une parole encore fragile peut devenir progressivement discutable et travaillée par le groupe.

Pour observer cette reconnaissance dans la suite de l'analyse, plusieurs signes peuvent être pris en compte. Elle apparaît par exemple lorsqu'un élève reprend ce qu'un camarade vient de dire, s'adresse directement à lui ou lui demande de préciser son idée. Elle peut aussi se voir lorsque des paroles plus discrètes, ou moins partagées par le groupe, sont quand même intégrées à la discussion. À l'inverse, la reconnaissance semble plus fragile lorsqu'un élève n'est pas repris, lorsqu'il est ignoré ou lorsque seule l'enseignante valide sa parole. Dans ces cas-là, la collaboration intellectuelle peut rester limitée.

Enfin, cette section propose de considérer que l'élaboration du raisonnement en DVP repose sur une articulation de plusieurs dimensions déjà travaillées dans le cadre théorique :

- une dimension **cognitive**, analysée à partir de la structuration argumentative (Toulmin, 1958) ;

- une dimension **interactionnelle**, qui renvoie à la manière dont les élèves construisent leurs échanges à travers les reprises, les justifications, les reformulations ou les désaccords (Mercer, 2000) ;
- une dimension **éthico-relationnelle**, qui concerne les conditions permettant à ces échanges de se développer, notamment la reconnaissance de l'autre comme interlocuteur, l'acceptation du désaccord et la possibilité pour chacun de participer à la discussion (Ricoeur, 1990 ; Lévine & Moll, 2001).

Cette articulation ne cherche pas à présenter la DVP comme une « démocratie miniature ». Elle sert plutôt à formuler une hypothèse de travail. Les moments où les élèves construisent un raisonnement partagé semblent aussi être ceux où ils se reconnaissent comme interlocuteurs. Dans ces situations, le désaccord reste possible. La parole peut circuler, à condition que le cadre soit suffisamment sécurisant.

4.6 LE CPC COMME CADRE INSTITUTIONNEL DE LA DISCUSSION ET DE LA COLLABORATION

Dans le cadre de ce mémoire, les DVP observées s'inscrivent dans le cours de Philosophie et Citoyenneté (CPC) mis en place dans l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce cours poursuit notamment le développement de compétences liées à l'argumentation, au raisonnement critique et à l'exercice d'une citoyenneté autonome et responsable (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). Au-delà de ces objectifs, le référentiel souligne que la démarche philosophique repose sur le questionnement et la discussion. Il ne s'agit donc pas seulement de transmettre des connaissances, mais d'engager les élèves dans une réflexion active. Ils sont amenés à interroger leurs idées, à les confronter à celles des autres et à justifier leurs points de vue (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). La discussion apparaît ainsi comme un cadre pédagogique structurant. Elle donne une place centrale à la parole et à l'échange.

Ainsi, le CPC constitue un cadre particulièrement pertinent pour analyser les processus interactionnels et collaboratifs à l'œuvre dans les discussions en classe. En valorisant explicitement la construction du savoir par l'échange, il entre en résonance avec les approches socioconstructivistes de l'apprentissage, qui envisagent le raisonnement comme un processus fondamentalement situé dans l'interaction (Mercer, 2000), ainsi

qu'avec les modèles argumentatifs qui mettent en évidence la structuration progressive des raisonnements dans le discours (Toulmin, 1958).

4.7 OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS

Dans le cadre de ce travail, l'opérationnalisation vise à préciser la manière dont les concepts mobilisés dans les sections précédentes peuvent être mobilisés comme des outils d'analyse des échanges observés en discussion à visée philosophique. Il ne s'agit pas ici de décrire les modalités concrètes de recueil des données, mais de définir les catégories conceptuelles qui permettront d'en orienter la lecture et l'interprétation.

Les contributions de Mercer (2000), Toulmin (1958), Ricoeur (1990) et Lévine et Moll (2001) sont retenues comme des cadres d'intelligibilité complémentaires. Elles permettent d'analyser les interactions entre élèves sous plusieurs angles. Elles éclairent la dynamique des échanges, la structuration du raisonnement, la reconnaissance mutuelle et les conditions relationnelles de la discussion. Ces cadres ne sont pas utilisés comme des modèles normatifs auxquels les élèves devraient se conformer. Ils sont plutôt mobilisés comme des repères analytiques, afin de décrire les formes que prennent les échanges en situation. L'analyse s'appuiera donc sur plusieurs dimensions issues du cadre théorique. Une première dimension porte sur les interactions entre élèves. En s'appuyant sur les travaux de Mercer (2000), il s'agira d'examiner dans quelle mesure les prises de parole s'inscrivent dans une dynamique d'échange, c'est-à-dire si les élèves se répondent, se réfèrent aux propos des autres et contribuent à maintenir une continuité discursive. Cette dimension permet de différencier une simple succession d'interventions d'un véritable espace d'interaction. Une deuxième dimension concerne la collaboration intellectuelle, entendue comme la transformation des idées au cours de l'échange. Il ne s'agit pas seulement de vérifier si les élèves interagissent, mais d'analyser dans quelle mesure leurs interventions participent à faire évoluer les propositions émises. En s'appuyant sur le concept d'*interthinking* (Mercer, 2000), l'attention sera portée sur les moments où les élèves reprennent, reformulent, précisent ou questionnent les idées des autres, contribuant ainsi à une élaboration collective du sens. Une troisième dimension touche à la construction du raisonnement. En mobilisant le modèle de Toulmin (1958), il s'agira d'étudier comment les élèves articulent leurs propos sous forme d'arguments, en utilisant justifications, exemples ou nuances. Cette analyse prendra en compte le caractère souvent partiel et implicite des raisonnements en contexte scolaire, en

considérant que les différentes composantes d'un argument peuvent être réparties entre plusieurs locuteurs ou rester incomplètement formulées. Enfin, une quatrième dimension éthico-relationnelle sera intégrée à l'analyse. S'inspirant des travaux de Ricoeur (1990) et Lévine (2001), elle renvoie à la manière dont les élèves se reconnaissent mutuellement comme interlocuteurs légitimes. Cette dimension permettra d'examiner dans quelle mesure les échanges s'inscrivent dans une dynamique de reconnaissance où la parole de chacun peut être entendue, reprise et discutée au sein du groupe.

Ces dimensions seront mobilisées ensemble dans l'analyse des discussions philosophiques. Elles permettront de prendre en compte ce qui relève des échanges entre élèves, du raisonnement et des conditions relationnelles. L'objectif n'est pas d'enfermer les échanges dans des catégories trop fixes. Il s'agit plutôt de disposer d'un cadre clair pour comprendre comment les interactions entre élèves peuvent soutenir la construction du raisonnement en classe.

5. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

5.1 TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive. L'objectif n'est pas de mesurer l'efficacité du dispositif, ni de généraliser les résultats à toutes les classes de primaire. Il s'agit plutôt de comprendre des situations précises. L'analyse porte sur la manière dont les interactions entre élèves, dans les discussions à visée philosophique, peuvent devenir une collaboration intellectuelle. Elle cherche aussi à voir comment cette collaboration soutient la construction du raisonnement. Le choix d'une approche qualitative s'explique par la nature de l'objet étudié. La collaboration intellectuelle ne se mesure pas comme une variable isolée. Elle apparaît dans les échanges, à travers les reprises d'idées, les reformulations, les désaccords, les justifications et l'évolution des points de vue. L'analyse s'intéresse donc aux processus observés en situation. Elle prend aussi en compte la manière dont les élèves et les enseignantes comprennent ces échanges.

Cette orientation méthodologique est cohérente avec l'objet du mémoire. Pour comprendre comment les interactions entre élèves peuvent soutenir la construction du raisonnement, il fallait observer les échanges en situation. Les observations ont permis de repérer les reprises d'idées, les reformulations, les désaccords et les moments où

une contribution devient un appui pour un autre élève. Les entretiens ont ensuite permis de mieux comprendre la manière dont les élèves et les enseignantes perçoivent ces échanges. La démarche adoptée combine une logique déductive et inductive. Elle est d'abord déductive, car les premières catégories d'analyse viennent du cadre théorique. Elles s'appuient notamment sur les notions d'interaction, de collaboration intellectuelle, de construction du raisonnement et de conditions relationnelles. Elle est aussi inductive, car le codage a été ajusté au fil des données recueillies. Les catégories ont donc été précisées progressivement, à partir de l'analyse des observations et des entretiens.

Enfin, cette recherche adopte une posture interprétative. Les données ne parlent pas d'elles-mêmes. Elles doivent être analysées, mises en relation et replacées dans leur contexte. Cette posture demande une vigilance méthodologique. Les résultats s'appuient donc sur des indices observables dans les échanges, puis sont mis en lien avec les propos recueillis lors des entretiens. Ce croisement permet de limiter les risques de surinterprétation.

5.2 TERRAIN DE RECHERCHE

Le terrain de cette recherche se situe dans le contexte scolaire de l'enseignement primaire, plus précisément en classes de sixième primaire. Ce niveau a été retenu parce qu'il concerne des élèves âgés d'environ onze à douze ans, capables de formuler des avis, de justifier progressivement leurs propos et de prendre en compte les points de vue d'autrui. Il constitue donc un contexte pertinent pour observer des DVP et analyser la manière dont les élèves construisent leurs idées dans l'échange.

Les observations ont été réalisées dans le cadre du cours de Philosophie et Citoyenneté. Ce cours accorde une place importante à la discussion, à l'argumentation, à l'écoute et à la confrontation des points de vue. Les DVP observées s'inscrivent donc dans un cadre scolaire structuré. Les élèves y réfléchissent ensemble à partir d'une question, d'une situation ou d'un support philosophique. Ce cadre permet d'observer concrètement la manière dont ils prennent la parole, se répondent, reprennent les idées des autres ou expriment des désaccords. Il permet aussi d'analyser le passage entre participation, interaction et collaboration intellectuelle.

Le terrain étudié ne vise pas à représenter l'ensemble des pratiques de discussions philosophiques en primaire. Il correspond à des situations scolaires précises, observées dans un contexte déterminé. Cette caractéristique est cohérente avec l'approche qualitative compréhensive adoptée dans ce mémoire. L'objectif est de comprendre finement les dynamiques interactionnelles qui se développent dans ces situations, plutôt que de généraliser les résultats à l'ensemble des classes ou des établissements.

5.3 PARTICIPANTS

Les participants à cette recherche sont des élèves de sixième primaire, âgés d'environ onze à douze ans, ainsi que deux enseignantes de Philosophie et Citoyenneté pratiquant les discussions à visée philosophique.

Les élèves concernés viennent des classes où les discussions philosophiques ont été observées. Parmi eux, quatorze ont participé à un entretien individuel. Il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif de tous les élèves de sixième primaire, mais d'un sous-groupe volontaire ayant participé aux séances. Leur participation reposait sur plusieurs critères. Les élèves devaient être volontaires, disponibles au moment du recueil et disposer d'un accord parental. Ce mode de sélection comporte une limite. Les élèves volontaires peuvent être plus à l'aise avec la parole, plus disponibles ou plus intéressés par les discussions philosophiques. Leurs propos donnent donc accès au vécu d'un groupe précis, sans prétendre représenter l'ensemble des élèves. Cette limite reste cohérente avec l'approche qualitative du mémoire, qui cherche à comprendre des dynamiques situées. Les entretiens visaient à recueillir leur point de vue sur les échanges entre pairs, la collaboration et le raisonnement dans les discussions philosophiques. Dans l'analyse, les élèves sont anonymisés à l'aide de codes allant de E1 à E14.

Deux enseignantes de Philosophie et Citoyenneté ont également participé à la recherche. Elles ont été rencontrées dans le cadre d'entretiens semi-directifs individuels. L'une d'elles a animé certaines des discussions observées. L'autre n'a pas nécessairement animé les séances observées, mais pratique les DVP dans son enseignement. Son entretien permettait d'élargir la compréhension du dispositif à partir d'un autre regard professionnel sur les DVP. Les deux enseignantes exercent dans deux écoles différentes. Leurs entretiens ont permis de mieux comprendre leurs intentions pédagogiques, les conditions de mise en œuvre des discussions

philosophiques et leur rôle dans la régulation des échanges. Ils ont aussi éclairé la manière dont elles soutiennent la construction du raisonnement. Dans l'analyse, elles sont anonymisées sous les appellations « Enseignante 1 » et « Enseignante 2 ».

5.4 DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNÉES

Trois observations de DVP ont d'abord été observées en classes de sixième primaire. Ces observations visaient à repérer les formes concrètes prises par les interactions entre élèves. L'attention a porté sur les prises de parole, les réponses entre pairs, les reprises d'idées, les désaccords, les reformulations et les justifications. J'ai aussi relevé les moments où une idée semblait être enrichie ou transformée par le groupe. Les observations ont été menées en posture non participante. Il ne s'agissait pas d'intervenir dans les séances, mais de garder une trace des échanges. Les notes ont ensuite permis d'identifier les séquences utiles pour la question de recherche, notamment les passages où les élèves passaient d'une simple participation orale à une interaction plus construite, voire à une forme de collaboration intellectuelle.

Ensuite, quatorze entretiens individuels ont été menés avec des élèves ayant participé aux discussions observées. Ces entretiens visaient à recueillir le point de vue des élèves sur les échanges vécus. Ils portaient notamment sur leur manière de participer, leur écoute des autres et leur rapport au désaccord. Ils abordaient aussi leur perception des idées de leurs camarades et leur impression concernant l'évolution de leur propre pensée. Le format individuel a été privilégié afin de permettre à chaque élève de s'exprimer plus librement sur son expérience.

Enfin, deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des enseignantes de Philosophie et Citoyenneté. Ces entretiens avaient pour objectif de mieux comprendre leurs intentions pédagogiques, leur manière d'organiser les discussions, les règles mises en place, les formes de relance utilisées, ainsi que leur perception des interactions entre élèves et de la construction du raisonnement.

Le croisement de ces trois sources permet de travailler à plusieurs niveaux. Les observations montrent les échanges tels qu'ils se déroulent en classe. Les entretiens avec les élèves donnent accès à la manière dont ils vivent ces moments et leur donnent du sens. Les entretiens avec les enseignantes apportent un autre éclairage. Ils

permettent de mieux comprendre le cadre pédagogique, les intentions du dispositif et la manière dont les échanges sont accompagnés.

5.5 RECUEIL ET DE CODAGE

Plusieurs outils ont été utilisés pour recueillir et analyser les données. Le recueil s'est appuyé sur une grille d'observation, un guide d'entretien pour les élèves et un guide d'entretien pour les enseignantes. Pour l'analyse, un codebook a ensuite été construit à partir du cadre théorique. Il a servi de repère pour organiser les données, tout en étant ajusté au fil du travail sur le corpus.

La grille d'observation a été construite à partir des grands axes de la recherche. Elle portait sur les interactions entre élèves, la collaboration intellectuelle, la construction du raisonnement, les conditions relationnelles et le rôle du dispositif pédagogique. Elle servait surtout à guider le regard pendant les séances. L'objectif n'était pas de compter les prises de parole, mais de comprendre comment elles s'enchaînaient. Les notes ont donc porté sur les reprises d'idées, les désaccords, les reformulations et les demandes de justification. Elles ont aussi permis de repérer les moments où une idée semblait être enrichie, déplacée ou transformée au fil de l'échange.

Le guide d'entretien destiné aux élèves visait, quant à lui, à recueillir leur expérience subjective des discussions philosophiques. Les questions portaient sur la manière dont les élèves vivent ces échanges. Elles abordaient ce qui les aide ou les freine pour prendre la parole. Elles portaient aussi sur leur perception des idées des autres, leur rapport au désaccord et leur impression de réfléchir autrement après avoir entendu leurs camarades. Le guide est resté souple afin de permettre des relances adaptées à l'âge des élèves et à la nature de leurs réponses. Le guide d'entretien destiné aux enseignantes visait à mieux comprendre leur manière de concevoir et de mettre en œuvre les discussions à visée philosophique. Les questions portaient d'abord sur les objectifs pédagogiques, l'organisation des séances et les règles de discussion. Elles abordaient aussi les relances, les reformulations et la manière dont les enseignantes perçoivent les interactions et le raisonnement des élèves.

Le codage a été réalisé manuellement par la chercheuse, à l'aide de tableaux Excel utilisés comme supports de classement, de comparaison et de regroupement des données. Cet outil a permis d'organiser les extraits issus des observations, des

entretiens élèves et des entretiens enseignantes, puis de les associer aux catégories d'analyse définies dans le codebook. Le travail de codage s'inscrit dans une démarche qualitative interprétative, où les catégories permettent d'organiser les données sans les réduire à une lecture mécanique (Paillé & Mucchielli, 2016). Aucun double-codage par un second chercheur n'a été réalisé. Cette absence constitue une limite méthodologique, car elle ne permet pas de calculer un accord intercodeur. Pour limiter ce risque, plusieurs précautions ont toutefois été prises. Les extraits ont été régulièrement confrontés aux catégories attribuées afin de vérifier leur cohérence. Certains passages ont été relus après la stabilisation du codebook, surtout lorsque plusieurs catégories semblaient possibles. Les interprétations ont aussi été croisées entre les observations, les entretiens avec les élèves et les entretiens avec les enseignantes. L'objectif était d'éviter de fonder l'analyse sur un seul type de donnée. Enfin, les tableaux de codage conservés en annexe rendent visible le cheminement analytique et assurent une forme de traçabilité du travail réalisé.

Dans un souci de transparence méthodologique, le codebook complet, les codages individuels des observations, des entretiens élèves et des entretiens enseignantes, ainsi que les analyses transversales réalisées à partir de ces matériaux, sont présentés en annexe. Les guides d'entretien utilisés pour les élèves et les enseignantes y figurent également. Le tableau présenté ci-dessous propose donc une version synthétique du codebook. Il ne reprend pas l'ensemble des sous-codes mobilisés dans le travail d'analyse, mais permet de rendre lisibles les principales dimensions utilisées pour organiser le corpus. Dans ce mémoire, le terme « corpus » désigne donc l'ensemble des matériaux recueillis. Cela concerne les trois observations de discussions philosophiques, les quatorze entretiens menés avec les élèves et les deux entretiens réalisés avec les enseignantes.

Le tableau suivant reprend les principales catégories utilisées pour l'analyse. Il montre comment les concepts du cadre théorique ont été transformés en repères concrets pour le codage. Ces catégories servent à distinguer la participation de l'interaction. Elles permettent aussi d'identifier les formes de collaboration intellectuelle, de repérer la construction du raisonnement et d'analyser les conditions qui la soutiennent. Le tableau aide ainsi à comprendre l'organisation du corpus et la structure du chapitre des résultats.

CATÉGORIE D'ANALYSE	CE QUE LA CATÉGORIE PERMET D'OBSERVER	EXEMPLES D'INDICATEURS
INTERACTION	Repérer les moments où une prise de parole s'inscrit dans un échange avec les autres élèves, au lieu de rester une intervention isolée.	Réponse à un pair, question adressée à un pair, désaccord, reformulation, référence à une idée précédente, reprise d'un propos.
COLLABORATION INTELLECTUELLE	Identifier les situations où les élèves ne se contentent pas d'interagir, mais travaillent collectivement les idées en les faisant évoluer.	Reprise d'idée, complément, enrichissement, transformation d'une proposition, construction collective du sens, appui explicite sur l'idée d'un pair.
CONSTRUCTION DU RAISONNEMENT	Observer comment une opinion devient progressivement plus justifiée, nuancée ou discutable dans l'échange.	Opinion, justification, exemple, contre-argument, nuance, exception, évolution de position, demande d'explication.
CONDITIONS RELATIONNELLES	Analyser les éléments qui rendent possible la prise de parole, l'écoute, le désaccord et le travail collectif sur les idées.	Écoute, respect, sécurité de parole, absence de jugement personnel, respect du désaccord, reconnaissance mutuelle.
PILOTAGE PÉDAGOGIQUE	Comprendre comment les interventions de l'enseignante organisent les échanges et soutiennent leur approfondissement, sans se substituer au travail des élèves.	Relance, reformulation, distribution de la parole, demande de justification, médiation, rappel du cadre, stabilisation de la question.
TYPE DE DISCOURS	Qualifier la dynamique dominante de certaines séquences afin de distinguer les échanges cumulatifs, disputationnels ou exploratoires.	Discours cumulatif, discours disputationnel , discours exploratoire.

Ces catégories n'ont pas été utilisées comme une grille rigide. Elles ont surtout servi de repères pour organiser l'analyse. Certains sous-codes ont été ajustés au fil du travail sur les données. Ces ajustements n'ont pas modifié les grandes dimensions du codebook. Ils ont surtout permis de préciser l'analyse à partir des observations et des

entretiens. Cette démarche cherchait à garder un équilibre entre le cadre théorique et ce qui apparaissait concrètement dans le corpus.

5.6 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est inscrite dans une démarche qualitative combinant une logique déductive et une logique inductive. Elle est déductive dans la mesure où les premières catégories ont été construites à partir du cadre théorique. Elle est également inductive, car certaines dimensions ont été précisées au fil du travail sur les données. Cette démarche s'inspire de l'analyse thématique de Braun et Clarke (2006). Elle consiste à repérer des régularités de sens dans le corpus, puis à les organiser et à les interpréter. L'analyse s'est faite en deux temps. J'ai d'abord travaillé chaque type de donnée séparément. J'ai ensuite mis en relation les observations, les entretiens avec les élèves et les entretiens avec les enseignantes.

Dans un premier temps, un codebook a été construit à partir des concepts centraux du mémoire. Il reprend les notions d'interaction, de collaboration intellectuelle, de construction du raisonnement, de conditions relationnelles, de pilotage pédagogique et de types de discours. Ces catégories ont servi à organiser l'analyse, sans enfermer les données dans une grille trop rigide. Certains sous-codes ont ensuite été précisés au fil du codage. C'était notamment le cas lorsque les extraits faisaient apparaître des formes particulières de reprise d'idée, de justification, de nuance ou de désaccord.

L'analyse a d'abord porté sur les trois observations. Chaque observation a été découpée en séquences interactionnelles. Ces séquences regroupaient des prises de parole liées par une même idée, une même question ou une même dynamique d'échange. Elles ont ensuite été codées à partir du codebook. Ce premier travail a permis de repérer les moments où les élèves se répondaient, reprenaient des idées, formulaient des désaccords, justifiaient leurs propos ou faisaient évoluer la discussion. Une analyse transversale des trois observations a ensuite été menée. Elle a permis de dégager les dynamiques communes, mais aussi les variations entre les séances observées.

Dans un deuxième temps, les quatorze entretiens élèves ont été analysés individuellement. Chaque entretien a fait l'objet d'un codage thématique visant à repérer la manière dont les élèves décrivaient leur participation, leur écoute des autres,

leur expérience du désaccord, leur perception de la collaboration et leur compréhension du raisonnement dans les discussions philosophiques. Une analyse transversale des entretiens élèves a ensuite été réalisée afin d'identifier les régularités, les nuances et les différences dans les perceptions exprimées par les élèves.

Dans un troisième temps, les deux entretiens enseignantes ont été codés séparément. L'analyse a porté sur leurs intentions pédagogiques, leur conception du dispositif et leur rôle dans la régulation des échanges. Elle a aussi pris en compte leur perception des interactions, de la collaboration et du raisonnement des élèves. Une analyse transversale des deux entretiens a ensuite permis de dégager les points communs et les différences entre leurs discours professionnels.

Enfin, les trois ensembles de données ont été croisés. Il s'agit des observations, des entretiens menés avec les élèves et des entretiens réalisés avec les enseignantes. Ce croisement a permis de mettre en relation ce qui était observé en situation avec ce qui était rapporté par les participants. Il participe également à renforcer la crédibilité de l'analyse, en confrontant plusieurs types de données autour d'un même phénomène (Lincoln & Guba, 1985). Les observations ont permis d'identifier des dynamiques interactionnelles concrètes. Les entretiens avec les élèves ont donné accès à leur vécu et à leurs perceptions. Les entretiens avec les enseignantes ont, quant à eux, permis de mieux comprendre les intentions pédagogiques, les modalités de régulation et le regard professionnel porté sur les discussions.

L'analyse finale a ainsi été construite à partir de plusieurs niveaux. Elle repose d'abord sur une analyse verticale de chaque observation et de chaque entretien. Elle s'appuie ensuite sur une analyse transversale par type de données, puis sur un croisement global des résultats. Ce processus a permis de structurer le chapitre des résultats autour de cinq axes. Le premier porte sur le passage de la prise de parole à l'interaction. Le deuxième concerne les manifestations de la collaboration intellectuelle. Le troisième analyse le lien entre collaboration intellectuelle et construction du raisonnement. Le quatrième porte sur les conditions relationnelles favorisant cette collaboration. Enfin, le cinquième examine le rôle du dispositif et des enseignantes.

Cette méthode d'analyse vise à rendre compte de la complexité des discussions philosophiques observées. Elle permet de ne pas considérer les interventions des élèves comme des unités isolées, mais de les replacer dans des séquences d'échange

où les idées peuvent être reprises, discutées, enrichies ou transformées. Les interprétations ont été formulées lorsqu'elles pouvaient être appuyées par des indices issus du corpus ou par un croisement entre plusieurs types de données. Cette prudence vise à limiter les risques de surinterprétation dans l'analyse.

5.7 POSTURE DE LA CHERCHEUSE

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative compréhensive. Dans ce type d'approche, la posture de la chercheuse participe à la construction du regard porté sur les données. L'interprétation ne constitue donc pas un biais à éliminer totalement, mais un élément à rendre explicite et à encadrer méthodologiquement. Ma posture a été réflexive. Il ne s'agissait pas de prétendre à une neutralité absolue, mais de reconnaître que mes choix méthodologiques orientent l'analyse. La construction des guides d'entretien, l'attention portée à certaines dimensions des échanges, le découpage des observations en séquences et le codage des données influencent la manière dont le phénomène est étudié.

Le découpage des observations en séquences constitue déjà une première étape d'analyse. Il oblige à repérer les moments où une idée, un désaccord ou une dynamique d'échange apparaît, se stabilise ou évolue. Cette étape demande donc une vigilance particulière. Il faut éviter d'isoler les prises de parole de leur contexte, car elles prennent souvent sens dans l'enchaînement de l'échange.

Pour limiter les risques de surinterprétation, plusieurs précautions ont été prises. Les analyses se sont appuyées sur des indices observables dans les échanges, comme les reprises d'idées, les reformulations, les désaccords, les justifications ou les demandes de précision. Les observations ont aussi été croisées avec les entretiens menés auprès des élèves et des enseignantes. Cela a permis de mettre en relation les dynamiques observées et la manière dont les participants donnent sens à ces échanges. Cette posture réflexive a aussi conduit à distinguer, autant que possible, les données observées, les propos des participants et mon interprétation. Cette distinction était importante pour les éléments plus difficiles à observer directement, comme la sécurité de parole, la confiance ou la manière dont les élèves perçoivent le désaccord. Ainsi, mon rôle de chercheuse a consisté à construire une lecture cohérente du corpus, tout en reconnaissant que cette lecture reste située. Les résultats ne prétendent donc pas

rendre compte de toutes les formes possibles de discussions philosophiques en classe. Ils proposent plutôt une lecture située des dynamiques observées sur ce terrain.

5.8 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette recherche a été menée en tenant compte du contexte particulier d'une enquête réalisée à l'école, avec des enfants. Avant de commencer le recueil des données, les autorisations nécessaires ont été demandées aux établissements scolaires et aux enseignantes concernées. Les parents ont également reçu une information sur la recherche. La participation des élèves n'a été possible qu'après l'obtention de leur consentement écrit. Les élèves ont aussi été informés directement, avec des mots adaptés à leur âge. Je leur ai expliqué l'objectif général du travail, le déroulement des observations et des entretiens, ainsi que l'usage des données recueillies. Leur accord a été demandé, car l'autorisation des parents ne suffisait pas à elle seule. Il était important qu'ils comprennent qu'ils pouvaient participer volontairement, mais aussi ne pas répondre à une question s'ils ne le souhaitaient pas.

Un soin particulier a été porté à l'anonymat. Aucun nom d'élève, d'enseignante, d'école ou d'établissement n'apparaît dans le mémoire. Les enregistrements, les notes de terrain et les retranscriptions ont été conservés de manière sécurisée. Ils ont uniquement été utilisés pour cette recherche. Les observations ont été réalisées sans intervention de ma part dans le déroulement des séances. L'objectif était de ne pas modifier la dynamique habituelle des échanges entre élèves.

Enfin, l'analyse n'avait pas pour but d'évaluer les élèves ou les enseignantes. Il ne s'agissait pas de juger des performances individuelles ni des pratiques professionnelles. Le travail cherchait plutôt à comprendre des dynamiques d'interaction, de collaboration et de construction du raisonnement dans un contexte de discussion à visée philosophique.

6. RÉSULTATS

Dans le corps du mémoire, les observations sont présentées de manière synthétique afin de mettre en évidence les dynamiques principales repérées dans les échanges. Les séquences interactionnelles détaillées, ainsi que les codages associés, sont présentés en annexe. Les analyses proposées dans ce chapitre ne reposent donc pas sur des

verbatim isolés, mais sur la mise en relation entre ces séquences, les entretiens élèves, les entretiens enseignantes et l'analyse transversale du corpus. Les verbatim mobilisés dans ce chapitre ne sont donc pas interprétés comme des preuves isolées. Ils sont lus en lien avec les séquences observées, les tableaux de codage et les analyses transversales menées sur l'ensemble du corpus. Certains extraits courts sont utilisés pour illustrer des indices repérés dans les échanges, mais leur interprétation repose sur leur inscription dans une dynamique plus large.

6.1 DE LA PRISE DE PAROLE À L'INTERACTION

Cette première section vise à analyser la manière dont les élèves entrent en relation dans les discussions philosophiques observées. L'enjeu n'est pas seulement de constater que les élèves prennent la parole, mais de comprendre dans quelle mesure leurs interventions s'inscrivent dans un échange avec les autres. Les données recueillies invitent ainsi à distinguer la participation orale de l'interaction. La participation orale renvoie au fait d'exprimer une idée. L'interaction suppose, quant à elle, une mise en relation des propos entre élèves. Elle apparaît lorsqu'un élève prend en compte les interventions d'autrui, mais aussi lorsque ses propres idées sont reprises, discutées ou prolongées par les autres.

6.1.1 Des interactions présentes dans les discussions

L'analyse du corpus montre que les discussions philosophiques observées ne se réduisent pas à une succession d'opinions individuelles. Dans plusieurs situations, les élèves réagissent à une intervention précédente, répondent à un pair, posent une question, formulent un désaccord ou reprennent une idée déjà exprimée.

Ces formes d'interaction apparaissent lorsque la parole d'un élève devient un point d'appui pour un autre. Dans certaines séquences observées, un élève adresse une question à un camarade, ce qui entraîne une réponse et permet à l'échange de se poursuivre. Dans d'autres situations, un élève reformule ou complète une idée formulée précédemment. Ces éléments indiquent que la discussion peut dépasser l'expression individuelle pour entrer dans une dynamique d'échange.

Les entretiens avec les élèves confirment cette présence d'échanges entre pairs. Plusieurs élèves expliquent qu'ils écoutent leurs camarades, qu'ils répondent à certaines interventions ou qu'ils se positionnent par rapport à ce qui a été dit. L'élève

1 indique par exemple : « J'écoute la réponse », tandis que l'élève 6 affirme : « Je l'écoute ». Ces verbatim montrent que l'écoute constitue une première condition de l'interaction, car elle permet à la parole d'un élève d'être prise en compte par un autre. L'élève 7 explique également qu'il écoute ce que dit un camarade « pour voir si je suis d'accord ». Cette formulation montre que l'écoute n'est pas seulement passive. Elle permet aussi à l'élève de se positionner par rapport à une idée exprimée par un pair.

Les entretiens avec les enseignantes vont dans le même sens. L'enseignante 1 indique que les élèves « se répondent très souvent » et qu'« il y a vraiment une interaction ». L'enseignante 2 précise que l'interaction apparaît notamment lorsque les élèves reprennent explicitement ce qui a été dit, par exemple à travers des formulations comme « je ne suis pas d'accord avec ce que X a dit parce que... » ou « je veux compléter ce que Y a dit ».

Les données recueillies montrent que les élèves interagissent bien dans les discussions observées. Cela se voit lorsqu'ils répondent à un camarade, posent une question, formulent un désaccord ou reprennent une idée déjà exprimée. Mais ces moments ne concernent pas toutes les prises de parole. Certaines interventions restent plus isolées et ne débouchent pas sur un échange vraiment approfondi.

6.1.2 Une interaction variable selon les situations

Si les interactions sont présentes dans le corpus, elles ne se manifestent pas de manière uniforme dans toutes les séquences des observations. Certaines discussions donnent lieu à des échanges entre élèves, tandis que d'autres restent davantage centrées sur une succession de prises de parole individuelles.

Dans certaines séquences observées, les élèves expriment principalement leur avis sans réellement reprendre les propos des autres. La discussion fonctionne alors comme une juxtaposition d'opinions. C'est notamment le cas dans certaines séquences codées comme des moments de juxtaposition d'opinions sans développement, par exemple dans l'observation 1 autour de la vérité ou dans l'observation 3 autour de l'amitié. Les élèves prennent la parole chacun à leur tour, mais les interventions restent peu reliées entre elles. Ces situations montrent que la participation orale ne suffit pas, à elle seule, à produire une interaction entre élèves.

D'autres séquences montrent au contraire des échanges plus construits. Les élèves s'appuient davantage sur ce qui vient d'être dit. Ils répondent à un camarade, posent une question, réagissent à un désaccord ou complètent une idée. Cette dynamique apparaît dans les trois observations. Dans la première, l'idée de confiance est développée à plusieurs. Dans la deuxième, les élèves distinguent peu à peu l'égalité et la justice. Dans la troisième, ils cherchent ensemble à mieux comprendre ce qui définit l'amitié. Dans ces moments, la parole circule autrement. Elle ne sert plus seulement à exprimer un avis individuel. Elle entre dans un fil collectif.

Cette variabilité apparaît aussi dans les entretiens avec les élèves. L'élève 9 exprime clairement cette différence lorsqu'il explique que les échanges ressemblent parfois à « plus chacun à notre tour que répondre vraiment ». Ce verbatim est particulièrement significatif, car il montre que la distinction entre participation et interaction n'est pas seulement construite par l'analyse. Elle est également perçue par certains élèves dans leur expérience de la discussion. L'élève 10 indique également qu'il écoute les autres, mais qu'il ne répond pas nécessairement directement à ce qu'ils disent. Ces propos confirment que la discussion peut être vécue comme un espace de parole partagée sans toujours devenir un véritable échange entre pairs.

Les enseignantes formulent un constat similaire. L'enseignante 2 affirme explicitement qu'« on peut parler sans interagir ». Elle précise que l'interaction suppose une prise en compte de l'autre. Cette remarque rejoint les observations réalisées. Certaines discussions restent centrées sur l'expression d'opinions individuelles. D'autres montrent au contraire une mise en relation plus nette entre les interventions des élèves. Ces éléments montrent que l'interaction entre élèves constitue une dynamique variable. Elle apparaît lorsque les élèves ne se contentent pas de parler à leur tour, mais commencent à inscrire leurs propos dans le prolongement, la réponse ou la mise en discussion des idées exprimées par leurs pairs.

6.1.3 La prise en compte d'autrui comme seuil de l'interaction

Les données recueillies permettent donc de préciser ce qui distingue la prise de parole de l'interaction. Dans plusieurs moments observés, les élèves participent à la discussion en exprimant une opinion personnelle, mais cette opinion ne donne pas toujours lieu à une réponse, à une reprise ou à une transformation par les autres. Dans l'observation 1, consacrée à la question de la vérité, certains débuts d'échanges

prennent ainsi la forme d'une juxtaposition d'avis. Les élèves formulent des positions, mais celles-ci restent peu reliées entre elles. Dans l'observation 3, autour de l'amitié, cette dynamique apparaît également lorsque les élèves proposent des définitions ou manifestent un accord général sans véritable approfondissement. Dans ces situations, la prise de parole reste principalement individuelle : les élèves participent, mais les idées ne deviennent pas encore des appuis pour les autres.

À l'inverse, l'interaction apparaît lorsqu'une intervention sert d'appui à une autre. Les élèves ne se contentent plus de parler à leur tour. Ils répondent, questionnent, reformulent ou reprennent ce qui a déjà été dit. Dans l'observation 1, l'échange devient plus interactif lorsque les élèves discutent l'idée de confiance et utilisent des exemples pour soutenir leur position. Dans l'observation 2, ils s'appuient sur les interventions précédentes pour distinguer l'égalité, la justice et la notion de besoin. Dans l'observation 3, la discussion sur l'amitié avance lorsque les élèves questionnent certains critères et proposent d'autres explications. Dans ces situations, les élèves commencent à construire un échange commun.

Cette distinction constitue une première étape importante dans l'analyse du corpus. Cette distinction montre que la DVP ne crée pas automatiquement une interaction entre élèves. Une séance peut être vivante, avec plusieurs prises de parole, sans que les idées soient vraiment mises en relation. L'interaction apparaît lorsque les élèves prennent appui sur ce que les autres ont dit pour répondre, questionner ou compléter. Elle suppose donc plus qu'une simple participation orale. L'élève inscrit sa parole dans le fil de l'échange et tient compte de celle des autres. Cette distinction prépare l'analyse de la collaboration intellectuelle.

6.2 LES MANIFESTATIONS DE LA COLLABORATION INTELLECTUELLE

Après avoir distingué la prise de parole de l'interaction, il convient d'analyser les situations dans lesquelles les échanges entre élèves prennent la forme d'une collaboration intellectuelle. Celle-ci ne désigne pas simplement le fait de participer à une discussion ou de répondre à un camarade. Elle apparaît lorsque les élèves s'appuient sur les idées des autres pour les reprendre, les compléter, les nuancer ou les transformer. L'interaction devient alors collaboration intellectuelle lorsque la parole d'un élève ne suscite pas seulement une réponse, mais contribue à faire évoluer l'idée

discutée. L'analyse du corpus montre que cette dynamique est bien présente dans certaines discussions philosophiques, mais qu'elle n'apparaît pas de manière automatique. Elle se manifeste surtout lorsque les élèves ne se limitent plus à exprimer leur propre point de vue, mais construisent leur réflexion à partir des contributions de leurs pairs.

6.2.1 La reprise des idées comme premier indice de collaboration intellectuelle

La première manifestation de la collaboration intellectuelle repérée dans le corpus concerne la reprise des idées. Celle-ci apparaît lorsque les élèves s'appuient sur une intervention précédente pour poursuivre la réflexion. La reprise constitue ainsi un seuil important. L'idée formulée par un élève ne reste plus isolée. Elle devient une ressource possible pour le groupe.

Dans les observations, cette dynamique varie selon les discussions. Dans l'observation 1, consacrée à la vérité, la reprise apparaît lorsque les élèves ne se limitent plus à dire s'il faut ou non dire la vérité. Ils reviennent sur des éléments déjà formulés pour les préciser. L'idée de confiance, par exemple, est développée collectivement. La réflexion évolue ensuite vers la manière de dire la vérité et vers la distinction entre différents types de mensonges. La reprise permet alors de faire évoluer la discussion. Une idée de départ est prolongée, discutée, puis peu à peu transformée par les interventions des élèves. Dans l'observation 2, consacrée à la justice, cette reprise joue un rôle important. Les élèves partent d'une première définition de la justice, associée à l'égalité. Certaines interventions viennent ensuite questionner cette équivalence. La discussion avance alors vers une distinction entre égalité, justice et besoin. Les élèves ne donnent donc pas seulement des avis séparés. Ils s'appuient sur ce qui a déjà été dit pour affiner leur compréhension de la notion. Dans l'observation 3, autour de l'amitié, la reprise apparaît lorsque les élèves dépassent les premières définitions générales. Ils commencent à questionner certains critères de l'amitié. Les échanges les amènent alors à envisager d'autres explications, à nuancer l'idée selon laquelle on pourrait être ami avec tout le monde et à préciser ce que recouvre la notion d'amitié. Là encore, la collaboration intellectuelle devient visible lorsque les propos d'un élève sont repris ou prolongés par d'autres, ce qui permet à la discussion de progresser.

Cette dynamique apparaît aussi dans les entretiens avec les élèves. Certains verbatim montrent que les élèves repèrent eux-mêmes des phénomènes de reprise. L'élève 4 explique par exemple : « Ma copine a repris ma phrase ». Ce propos montre qu'une idée formulée par un élève peut être reprise par un pair et entrer dans l'échange collectif. Dans le même sens, l'élève 12 répond « oui » lorsqu'il est interrogé sur le fait de reprendre ce que quelqu'un dit. Ces éléments montrent que la reprise d'idée constitue un premier seuil de collaboration intellectuelle. La parole d'un élève ne reste plus isolée. Elle peut devenir une ressource pour les autres. Les enseignantes décrivent aussi la reprise comme un élément important de la qualité des discussions. L'une souligne que les élèves « prennent le temps de se répondre ». L'autre observe qu'ils apprennent progressivement à « reprendre ce qui a été dit ». Ces propos montrent que la reprise des idées constitue un indicateur important du passage de l'interaction vers une forme de collaboration intellectuelle. Ainsi, la reprise d'idée peut être vue comme une première forme de travail collectif. Elle ne signifie pas encore que le raisonnement est profondément transformé. Elle montre toutefois que les idées commencent à circuler et à servir d'appui pour une réflexion commune.

6.2.2 L'enrichissement et la transformation progressive des idées

La collaboration intellectuelle devient plus visible lorsque les idées ne sont pas seulement reprises, mais progressivement enrichies ou transformées. Dans ces situations, une idée initiale est complétée par de nouveaux éléments, précisée par un exemple, nuancée par un autre point de vue ou déplacée par une objection. L'idée discutée n'appartient alors plus seulement à l'élève qui l'a formulée au départ. Elle devient progressivement un objet commun de réflexion.

Dans les observations, cette dynamique apparaît lorsque les élèves ne restent pas dans une simple logique d'accord ou de désaccord. Ils ajoutent des éléments à ce qui a été dit, introduisent des distinctions ou proposent des précisions. Dans l'observation 1, consacrée à la vérité et au mensonge, les élèves ne se limitent pas à affirmer qu'il faut dire la vérité ou qu'il ne faut pas mentir. La discussion évolue progressivement vers des distinctions plus fines. Les élèves envisagent différents cas, comme la manière de dire la vérité, les intentions liées au mensonge ou les conséquences possibles sur la relation de confiance. L'idée de départ se transforme donc au fil des interventions : elle passe d'une opposition générale entre vérité et mensonge à une réflexion plus

nuancée sur les situations dans lesquelles la vérité peut être dite, cachée ou formulée autrement.

Dans l'observation 2, autour de la justice, les élèves dépassent progressivement l'association entre justice et égalité. Leurs interventions les amènent à distinguer le fait de donner la même chose à tout le monde et le fait de tenir compte des besoins de chacun. La notion de justice se précise alors grâce aux apports du groupe. Elle n'est plus seulement pensée comme une égalité stricte, mais comme une notion qui peut varier selon les situations. Dans l'observation 3, consacrée à l'amitié, les élèves dépassent aussi des définitions générales. Ils interrogent les critères de l'amitié et introduisent des nuances. Être ami ne se limite pas au fait d'apprécier quelqu'un. Cela peut aussi impliquer la confiance, l'aide, la réciprocité ou la possibilité de ne pas toujours être d'accord. Les contributions successives enrichissent ainsi la notion discutée et permettent de construire une compréhension plus complexe de l'amitié.

Cette dynamique d'enrichissement apparaît également dans plusieurs propos d'élèves. L'élève 4 explique ainsi : « Je reprends des phrases et je rajoute quelques mots ». Cette formulation est intéressante, car elle montre que la collaboration intellectuelle ne consiste pas seulement à répéter une idée, mais à y ajouter un élément. L'élève 1 évoque également le fait qu'« on ajoute des avis ». L'élève 2 indique, dans le même sens, qu'« on peut aussi rajouter ça ». Ces verbatim montrent que les élèves perçoivent l'échange comme un espace où les idées peuvent être prolongées par les contributions successives du groupe.

Les entretiens avec les enseignantes soutiennent cette lecture. L'une d'elles explique que « leur opinion est enrichie » au cours de la discussion et que « l'idée de départ reste rarement l'idée de clôture ». Ces propos montrent que les discussions ne servent pas seulement à recueillir des opinions déjà formées. Elles permettent aussi aux élèves de faire évoluer leur pensée au contact des autres. Une autre enseignante explique qu'« une idée émerge progressivement » grâce aux interventions successives des élèves. Cette idée rejoint les observations. On y voit que la réflexion se construit peu à peu à partir des apports du groupe. L'enrichissement et la transformation des idées ne viennent donc pas d'une seule intervention. Ils se construisent dans l'enchaînement des contributions. Les élèves ajoutent, précisent, nuancent ou déplacent ce qui a été proposé. La discussion dépasse alors la simple expression d'avis individuels.

6.2.3 Une construction collective du sens

Certaines séquences montrent une forme plus avancée de collaboration intellectuelle. C'est le cas lorsque le groupe construit progressivement le sens d'une notion. Dans ce travail, cette expression désigne les moments où la compréhension d'une notion se construit progressivement à travers les apports du groupe. Il devient alors difficile d'attribuer l'évolution de la réflexion à un seul élève, car la compréhension élaborée résulte plutôt d'un processus partagé, construit par les interventions successives des participants.

Cette construction collective apparaît lorsque plusieurs élèves font avancer une même idée. Un élève propose une première position. Un autre la complète. Un troisième la nuance ou l'illustre. Un autre encore peut introduire une limite ou une exception. Le raisonnement ne se construit donc pas seulement à l'échelle individuelle. Il prend forme dans l'échange, à partir des reprises, des prolongements et des transformations apportés par les élèves.

Dans l'observation 1, consacrée à la vérité et au mensonge, cette construction collective apparaît lorsque les élèves dépassent la question initiale de savoir s'il faut toujours dire la vérité. La discussion évolue vers des éléments plus précis, comme la confiance, la manière de dire la vérité, les intentions liées au mensonge ou les situations où la vérité peut blesser. La réflexion ne repose donc pas sur une seule intervention. Elle se construit à partir de plusieurs contributions, qui déplacent peu à peu la question. Dans l'observation 2, cette dynamique est surtout visible autour de la notion de justice. Les élèves partent d'une première idée selon laquelle être juste consiste à donner la même chose à tout le monde. Cette représentation est ensuite discutée, puis transformée lorsque certains introduisent la notion de besoin. La compréhension de la justice se construit alors collectivement. Elle passe d'une définition centrée sur l'égalité stricte à une réflexion plus nuancée, qui tient compte des situations et des besoins de chacun.

Dans l'observation 3, consacrée à l'amitié, la construction collective du sens apparaît lorsque les élèves dépassent les premières définitions générales. Ils ne se demandent plus seulement ce qu'est un ami. Ils commencent à interroger les critères de l'amitié. Les échanges font alors apparaître plusieurs éléments, comme la confiance, l'aide, la réciprocité, les limites de l'amitié avec tout le monde ou encore la possibilité d'un

désaccord entre amis. La notion d'amitié devient ainsi plus précise au fil de la discussion, grâce aux apports successifs du groupe.

Les entretiens avec les enseignantes permettent de soutenir cette lecture. Les deux enseignantes décrivent la collaboration intellectuelle comme un processus de construction collective des idées. L'Enseignante 1 insiste surtout sur l'enrichissement mutuel des réflexions. Elle explique que les élèves « construisent leurs réponses ensemble », que « leur opinion est enrichie » et qu'ils « apprennent l'un de l'autre ». L'Enseignante 2 met davantage l'accent sur les mécanismes de cette construction collective. Elle évoque la reprise d'idées, le fait de « rebondir sur les idées des autres » et parle explicitement d'une « construction collective du sens ». Ces propos convergent vers l'idée que la compréhension ne se construit pas seulement dans les réponses individuelles, mais dans la mise en relation progressive des contributions.

Du côté des élèves, plusieurs entretiens indiquent qu'ils perçoivent également cette dimension collective. L'élève 2 affirme par exemple : « Les autres élèves m'aident à mieux comprendre ». L'élève 3 formule une idée proche lorsqu'il explique : « Ils m'aident à mieux comprendre ». Ces verbatim montrent que les élèves ne perçoivent pas seulement les interventions des autres comme des prises de parole séparées. Ils peuvent aussi les considérer comme des appuis pour leur propre compréhension.

La construction collective du sens est une forme importante de collaboration intellectuelle. Elle apparaît lorsque les idées ne restent pas seulement des avis individuels. Elles sont reprises, déplacées et enrichies par le groupe. Dans ces moments, les élèves construisent ensemble une compréhension plus précise de la notion discutée. On le voit notamment dans les échanges sur la vérité, la justice ou l'amitié.

6.2.4 Une collaboration intellectuelle présente mais inégale

Si la collaboration intellectuelle apparaît dans plusieurs séquences du corpus, elle ne constitue pas une caractéristique constante de toutes les discussions observées. Certaines situations restent surtout centrées sur l'expression d'avis individuels. Les élèves participent, mais leurs interventions ne sont pas toujours reprises, enrichies ou transformées par le groupe.

Cette limite est importante. Elle rappelle que la DVP n'est pas automatiquement collaborative. Réunir les élèves autour d'une question ne suffit pas à construire une pensée commune. La collaboration intellectuelle apparaît plutôt lorsque les élèves s'appuient sur les propos des autres pour faire avancer la réflexion.

Les entretiens avec les élèves confirment cette variabilité. Certains disent participer souvent et s'appuyer sur les idées des autres. D'autres évoquent une participation plus limitée, davantage centrée sur l'écoute. Les enseignantes observent aussi que les élèves ne s'engagent pas tous de la même manière. Certains restent dans l'expression d'un avis, sans toujours développer leur pensée. La collaboration intellectuelle apparaît donc comme une dynamique possible, mais non systématique. Elle dépend de l'engagement des élèves dans la discussion, de leur capacité à tenir compte des idées des autres et du cadre qui permet de retravailler ces idées collectivement.

À partir du corpus, la collaboration intellectuelle peut être comprise comme un processus où les élèves participent ensemble à l'élaboration d'une réflexion commune. Elle ne suppose pas forcément d'être d'accord. Elle peut aussi se construire à partir de désaccords, de nuances ou de points de vue différents, à condition que ces éléments soient repris dans l'échange. Elle se distingue donc de la simple interaction par ce qu'elle produit sur les idées. Dans l'interaction, les élèves se répondent ou tiennent compte des propos des autres. Dans la collaboration intellectuelle, cette prise en compte fait évoluer la réflexion. Les idées ne circulent plus seulement entre les élèves. Elles sont reprises, enrichies, nuancées ou transformées.

Cette définition issue de l'analyse du corpus permet de préparer la section suivante. En effet, si la collaboration intellectuelle transforme les idées discutées, il devient nécessaire d'examiner en quoi cette transformation soutient la construction du raisonnement. La section suivante analysera donc le passage de l'expression d'un point de vue à des formes plus élaborées de justification, de nuance et d'argumentation.

6.3 LA COLLABORATION INTELLECTUELLE COMME SOUTIEN A LA CONSTRUCTION DU RAISONNEMENT

Après avoir identifié les manifestations de la collaboration intellectuelle, il s'agit maintenant d'analyser en quoi celle-ci participe à la construction du raisonnement. Dans cette section, le raisonnement est étudié à partir de plusieurs indices observables.

Il peut apparaître lorsque les élèves justifient leur point de vue ou utilisent des exemples. Il peut aussi se manifester lorsqu'ils formulent un désaccord, proposent un contre-argument, introduisent une nuance ou font évoluer leur position

Les données recueillies montrent que certains échanges ne se limitent pas à une simple circulation d'idées entre élèves. Ils permettent aussi aux élèves de préciser leurs propos, d'expliquer leurs positions, de confronter différents points de vue et parfois de faire évoluer leur manière de penser. Dans ce sens, le raisonnement n'apparaît pas uniquement comme une production individuelle. Il se construit également dans l'échange, lorsque les élèves sont amenés à rendre leurs idées compréhensibles, discutables et parfois révisables.

6.3.1 De l'opinion à la justification

L'analyse du corpus montre que plusieurs séquences mettent en évidence un passage de l'expression d'un point de vue à sa justification. Dans certaines situations, les élèves commencent par formuler une opinion personnelle, puis sont amenés à préciser les raisons qui soutiennent cette position. La justification apparaît alors comme une première trace observable de la construction du raisonnement. Cette évolution se manifeste notamment lorsque les élèves doivent répondre à une question, réagir à un désaccord ou expliquer pourquoi ils pensent quelque chose. Dans ces moments, l'opinion ne reste pas une affirmation isolée. Elle devient un propos qui doit être rendu compréhensible pour les autres. Le fait d'être inscrit dans un échange crée ainsi des occasions d'explicitement davantage sa pensée.

Les observations montrent que les justifications apparaissent souvent lorsque les élèves réagissent aux propos d'un pair. Quand une idée est questionnée ou discutée, l'élève doit formuler une raison, donner un exemple ou apporter une précision. Le raisonnement se construit alors progressivement dans l'interaction. Il naît de la nécessité de rendre son point de vue compréhensible et discutable pour les autres. Les entretiens confirment cette importance accordée à la justification. Certains élèves associent explicitement la DVP au fait d'expliquer son point de vue. L'élève 2 affirme ainsi : « Je vais leur expliquer pourquoi je dis ça ». L'élève 9 indique également : « J'explique pourquoi ». Ces verbatim montrent que, pour certains élèves, participer à la discussion ne signifie pas seulement donner une réponse, mais aussi rendre cette réponse compréhensible pour les autres. La justification apparaît ainsi comme un

passage important entre l'expression d'une opinion et la construction d'un raisonnement partageable. Ainsi, la justification constitue une première forme de construction du raisonnement dans les discussions observées. Elle permet de passer d'un avis personnel à une position plus explicite, qui peut être comprise, discutée ou reprise par les autres.

6.3.2 L'exemple comme mise à l'épreuve des idées

Les données montrent également que les élèves mobilisent des exemples pour soutenir ou préciser leurs idées. L'exemple occupe une place importante dans les discussions observées, car il permet aux élèves de rendre leur pensée plus concrète. Il sert à illustrer une position, à expliquer une idée ou à tester la validité d'une affirmation générale.

Dans l'observation 1, consacrée à la vérité et au mensonge, les exemples permettent aux élèves de dépasser une affirmation générale du type « il faut dire la vérité » ou « il ne faut pas mentir ». En évoquant des situations concrètes, les élèves introduisent progressivement des distinctions : dire la vérité peut être nécessaire, mais la manière de la formuler peut aussi avoir des conséquences sur la relation avec l'autre. L'exemple permet alors de mettre l'idée à l'épreuve d'une situation précise. Il ne sert pas seulement à illustrer un avis, mais à interroger les conditions dans lesquelles cet avis reste valable. Dans l'observation 2, autour de la justice, les exemples jouent également un rôle structurant. Les élèves s'appuient sur des situations concrètes pour discuter la différence entre donner la même chose à tout le monde et tenir compte des besoins de chacun. L'exemple permet ici de rendre plus visible la limite d'une définition trop simple de la justice comme égalité stricte. Il aide le groupe à comprendre qu'une situation peut être jugée juste même si elle ne repose pas sur une répartition identique. Dans l'observation 3, consacrée à l'amitié, les exemples permettent aux élèves de préciser les critères de ce qu'ils considèrent comme une relation amicale. Les élèves peuvent s'appuyer sur des situations proches de leur expérience pour réfléchir à la confiance, à l'aide, à la réciprocité ou aux limites de l'amitié. L'exemple devient alors un appui pour passer d'une définition générale de l'ami à une réflexion plus nuancée sur ce qui permet de reconnaître une véritable relation d'amitié.

L'usage de l'exemple ne se limite donc pas à une simple illustration. Dans les trois observations, il permet de faire avancer la discussion en confrontant une affirmation

générale à des situations concrètes. Un exemple peut obliger le groupe à préciser une idée, à introduire une distinction ou à envisager une exception. Il devient ainsi un outil de réflexion collective, car il offre aux autres élèves une base commune sur laquelle réagir, discuter ou nuancer

Les entretiens avec les enseignantes vont dans ce sens. Elles expliquent que les élèves sont régulièrement invités à illustrer leurs propos, à donner des exemples ou à vérifier si une idée reste valable dans différentes situations. Plusieurs élèves évoquent également le fait de s'appuyer sur des exemples pour mieux expliquer ce qu'ils pensent.

Ainsi, les exemples participent à la construction du raisonnement. Ils permettent aux élèves de passer d'une affirmation générale à une réflexion plus située, plus concrète et plus discutable par le groupe.

6.3.3 Désaccord, nuance et évolution des positions

L'analyse du corpus met aussi en évidence le rôle du désaccord dans la construction du raisonnement. Les désaccords observés ne conduisent pas nécessairement à une opposition stérile entre élèves. Dans certaines séquences, ils constituent au contraire un point d'appui pour préciser, nuancer ou approfondir une idée. Lorsqu'un élève n'est pas d'accord avec un camarade, il est amené à expliquer sa position. Le désaccord crée alors une exigence de justification. Il oblige les élèves à rendre leurs raisons plus explicites et à reconnaître l'existence d'autres points de vue. Dans ces situations, la confrontation des idées soutient le développement du raisonnement.

Les observations montrent que le désaccord peut conduire les élèves à introduire des nuances lorsqu'il est repris dans l'échange. Dans l'observation 1, autour de la vérité et du mensonge, les élèves passent d'une opposition générale entre dire la vérité et mentir à une réflexion plus nuancée sur la manière de dire la vérité, les intentions et les conséquences possibles sur la confiance. Dans l'observation 2, autour de la justice, les échanges permettent de dépasser l'idée que la justice consiste simplement à donner la même chose à tout le monde, en introduisant la notion de besoin. Dans l'observation 3, autour de l'amitié, les élèves interrogent progressivement les critères de l'amitié, ses limites et la place du désaccord dans une relation amicale. Les élèves ne restent donc pas dans une simple opposition entre « d'accord » et « pas d'accord ». Ils

commencent parfois à distinguer les situations et à nuancer leur position. Cette dynamique peut également conduire à une évolution des positions. Dans plusieurs séquences, une idée exprimée au départ de manière assez générale devient progressivement plus précise. Les élèves introduisent des conditions, des limites ou des distinctions. Ils peuvent reconnaître qu'une affirmation n'est pas valable dans tous les cas ou qu'une situation peut être interprétée de plusieurs manières. Cette capacité à nuancer montre que le raisonnement se complexifie au cours de l'échange.

Les entretiens avec les élèves permettent d'appuyer cette idée. L'élève 6 affirme par exemple : « Peut-être que l'autre a raison ». Cette formulation est particulièrement intéressante, car elle marque une ouverture à la position d'autrui et introduit une forme de prudence dans le raisonnement. L'élève 4 évoque également la possibilité de changer d'avis lorsqu'il explique : « Oui, ça m'arrive tout le temps presque », avant d'ajouter : « Peut-être qu'elles ont raison ». Ces verbatim montrent que le désaccord ou la confrontation des idées peut amener certains élèves à envisager une autre perspective, à nuancer leur position ou à reconnaître la validité possible d'un autre point de vue.

Les entretiens rejoignent cette analyse. Plusieurs élèves expliquent que les idées des autres peuvent les amener à réfléchir autrement ou à envisager des aspects auxquels ils n'avaient pas pensé. Les enseignantes décrivent aussi les échanges les plus intéressants comme des moments où les élèves expliquent leurs désaccords, complètent les idées exprimées ou proposent une autre manière de voir la question. Elles soulignent que l'idée de départ n'est pas toujours celle qui apparaît à la fin de la discussion.

Le désaccord apparaît donc comme un levier important du raisonnement lorsqu'il reste inscrit dans un cadre d'échange. Il ne suffit pas qu'il y ait opposition entre deux élèves. Pour soutenir la pensée, le désaccord doit être argumenté, entendu et travaillé dans la discussion. C'est dans ces conditions qu'il peut favoriser la nuance et l'évolution des positions.

6.3.4 Une dynamique présente mais non systématique

Si plusieurs séquences témoignent d'une élaboration du raisonnement, cette dynamique n'est pas présente de manière constante dans l'ensemble du corpus.

Certaines discussions restent centrées sur l'expression d'opinions individuelles. Dans ces situations, les élèves donnent leur avis, mais les raisons restent peu développées et les idées évoluent peu. Cette variabilité rejoint ce qui a été observé dans les sections précédentes. Toutes les prises de parole ne produisent pas une interaction, et toutes les interactions ne conduisent pas à une collaboration intellectuelle. De la même manière, toutes les discussions ne soutiennent pas avec la même intensité la construction du raisonnement.

Les entretiens permettent également de nuancer les résultats. Certains élèves déclarent participer activement, répondre aux autres et modifier parfois leur point de vue. D'autres évoquent plutôt une posture d'écoute ou une participation plus limitée. Les enseignantes soulignent aussi que certains élèves restent parfois dans l'affirmation simple ou dans la répétition d'idées déjà formulées, sans aller vers une justification ou une nuance plus développée.

Ces éléments invitent donc à éviter une conclusion trop générale. Les discussions philosophiques observées peuvent soutenir la construction du raisonnement, mais elles ne le font pas automatiquement. Cette construction dépend de la qualité des échanges, de la capacité des élèves à reprendre les idées des autres et du cadre qui permet d'approfondir les propos. L'analyse du corpus met en évidence un lien étroit entre collaboration intellectuelle et construction du raisonnement. Les séquences dans lesquelles les élèves reprennent, enrichissent ou transforment les idées de leurs pairs sont aussi celles où apparaissent plus clairement des justifications, des exemples, des nuances, des contre-arguments ou des évolutions de position.

La collaboration intellectuelle semble donc soutenir le raisonnement en créant des occasions de préciser sa pensée. Lorsqu'un élève répond à un camarade, complète une idée ou réagit à un désaccord, il est amené à rendre son point de vue plus explicite. La pensée individuelle se développe alors au contact des autres, dans un échange où les idées sont discutées et progressivement retravaillées.

Les données ne permettent donc pas d'affirmer que toute DVP produit un raisonnement élaboré. Elles montrent plutôt que, lorsque les élèves prennent appui sur les idées de leurs pairs, les discutent et les transforment, des formes plus construites de raisonnement apparaissent. La collaboration intellectuelle agit alors comme un

support : elle rend les idées discutables, encourage leur explicitation et ouvre la possibilité de les nuancer ou de les réviser.

Ainsi, la collaboration intellectuelle ne constitue pas seulement une manière d'échanger. Elle apparaît aussi comme un soutien à la construction du raisonnement, dans la mesure où elle permet aux élèves de passer d'une opinion individuelle à une pensée davantage justifiée, discutée et évolutive.

6.4 LES CONDITIONS RELATIONNELLES FAVORISANT LA COLLABORATION INTELLECTUELLE

Après avoir analysé le lien entre collaboration intellectuelle et construction du raisonnement, il convient d'examiner les conditions relationnelles qui rendent cette collaboration possible. Les données recueillies montrent que certains échanges ne reposent pas uniquement sur la capacité des élèves à argumenter, justifier ou nuancer leurs idées. Ils supposent également un cadre relationnel dans lequel les élèves peuvent écouter, répondre, contester et reprendre les idées des autres.

Les conditions relationnelles ne sont donc pas abordées ici comme de simples règles de bonne conduite. Elles jouent un rôle dans la manière dont les élèves peuvent travailler les idées ensemble. L'écoute, le respect du désaccord, l'ouverture à plusieurs points de vue et la sécurité de parole rendent l'échange possible. Elles permettent aux idées de circuler, d'être reprises et parfois enrichies par le groupe. Mais elles ne suffisent pas à créer une collaboration intellectuelle. Elles offrent surtout un cadre dans lequel cette collaboration peut apparaître.

6.4.1 L'écoute comme condition de circulation des idées

L'écoute apparaît comme une condition importante dans les discussions philosophiques observées. Pour qu'une idée puisse être reprise, complétée ou transformée, elle doit d'abord être entendue par les autres élèves. Les observations montrent que les séquences les plus interactives sont souvent celles où les élèves prennent appui sur une intervention précédente. Cette prise en compte d'autrui permet aux idées de circuler et de devenir progressivement des ressources pour le groupe. Les élèves ne répondent pas seulement à la question posée par l'enseignante. Ils réagissent aussi à ce qu'un camarade vient de dire. Ils peuvent reprendre une idée, la compléter ou la questionner. Ces moments montrent que l'écoute n'est pas seulement une attitude

passive. Elle aide les élèves à entrer dans l'échange et à inscrire leur propre parole dans le fil de la discussion.

Les entretiens avec les élèves confirment l'importance accordée à cette dimension. Plusieurs élèves associent la DVP à une écoute attentive des autres. L'élève 2 explique : « Je l'écoute. Je prends attention à ce qu'il me dit ». L'élève 4 affirme également : « J'écoute pour apprendre ». Ces verbatim montrent que l'écoute peut être perçue par les élèves comme une activité intellectuelle, et non comme une simple attitude silencieuse. Elle leur permet d'accéder aux idées des autres, de se positionner par rapport à elles et parfois de poursuivre leur propre réflexion.

Les enseignantes accordent également une place importante à cette condition. Elles soulignent que les élèves doivent apprendre à écouter avant de répondre. Cette écoute constitue, selon elles, un appui pour que les échanges deviennent plus riches et que les élèves puissent construire progressivement une réflexion à plusieurs. L'écoute et la prise en compte des autres soutiennent donc la collaboration intellectuelle. Elles permettent aux idées de ne pas rester isolées. Une parole peut alors être reprise, discutée et devenir un appui pour le groupe.

6.4.2 Le désaccord comme ressource lorsqu'il reste respectueux

Les données montrent également que la collaboration intellectuelle ne repose pas uniquement sur l'accord entre les élèves. Au contraire, certaines séquences montrent que le désaccord peut soutenir la réflexion collective lorsqu'il reste inscrit dans un cadre respectueux.

Dans plusieurs situations observées, les élèves ne partagent pas le même point de vue. Certains élèves ne sont pas toujours d'accord. Ils proposent alors une autre façon de voir la question ou ajoutent une limite à l'idée d'un camarade. Lorsque ce désaccord est pris en compte dans l'échange, il ne bloque pas forcément la discussion. Il peut au contraire aider à clarifier une idée, à introduire une nuance ou à envisager une exception. Le désaccord n'est donc favorable à la collaboration que lorsqu'il reste centré sur l'idée discutée, et non sur la personne qui parle. Dans certaines séquences, les élèves ne se contentent pas d'opposer une opinion à une autre. Ils expliquent leur désaccord, donnent une raison ou proposent un autre exemple. Le désaccord devient

alors une ressource pour la pensée, car il oblige les élèves à clarifier ce qu'ils veulent dire.

Cette dimension apparaît aussi dans les entretiens. Plusieurs élèves expliquent qu'ils peuvent ne pas être d'accord avec leurs camarades, tout en écoutant leur avis. Cette possibilité de désaccord semble importante, car elle montre que la DVP ne vise pas nécessairement une réponse unique ou immédiate. Elle ouvre plutôt un espace où plusieurs points de vue peuvent être exprimés, comparés et discutés.

Les enseignantes insistent également sur l'importance d'un désaccord formulé de manière constructive. Elles décrivent les échanges les plus intéressants comme des moments où les élèves ne se contentent pas de dire qu'ils ne sont pas d'accord, mais expliquent pourquoi. Dans ces situations, le désaccord participe à l'approfondissement de la réflexion commune. La prise en compte de plusieurs points de vue soutient donc la collaboration intellectuelle. Les élèves peuvent confronter leurs idées sans que le désaccord soit vécu comme une attaque personnelle. Dans ce cadre, le désaccord peut devenir un appui pour approfondir la réflexion du groupe.

6.4.3 La sécurité de parole : un appui exprimé dans les entretiens

Les entretiens mettent en évidence l'importance d'un climat de confiance dans les discussions philosophiques. Plusieurs élèves évoquent la possibilité de s'exprimer sans craindre d'être jugés. L'élève 5 affirme par exemple : « Tout le monde s'écoute sans jugement ». L'élève 6 formule une idée proche lorsqu'il explique : « On ne juge pas ce que l'autre veut dire ». Ces verbatim montrent que la sécurité de parole est liée à la possibilité d'être entendu sans être disqualifié comme personne. Cette condition semble importante pour que les élèves osent formuler une idée, exprimer un désaccord ou proposer une nuance dans la discussion.

Les enseignantes expliquent qu'une attention particulière est accordée à la mise en place d'un cadre respectueux. Elles insistent notamment sur l'absence de « bonne » ou de « mauvaise » réponse, sur le respect de la parole de chacun et sur la possibilité d'exprimer un avis différent. Ces règles contribuent à créer un climat dans lequel les élèves peuvent oser parler, mais aussi oser penser devant les autres. Cette dimension compte aussi, car participer à une discussion comporte une part de risque. Reprendre une idée, exprimer un désaccord, apporter une nuance ou changer de point de vue

demande de se sentir suffisamment en confiance. Si les élèves associent la prise de parole à la peur d'être jugés ou de se tromper, ils risquent de rester sur des réponses plus brèves, plus prudentes ou moins engagées.

Il convient cependant de distinguer ce qui relève directement des observations et ce qui relève du vécu exprimé en entretien. Les observations permettent surtout d'identifier des signes de prise en compte d'autrui, de respect du désaccord ou de continuité dans les échanges. Les entretiens, quant à eux, donnent accès à la manière dont les élèves et les enseignantes perçoivent le climat de discussion, notamment la possibilité de prendre la parole sans craindre le jugement ou la moquerie. C'est principalement à travers ces entretiens que la sécurité de parole apparaît comme un élément important.

La sécurité de parole soutient donc l'engagement des élèves dans la discussion. Elle ne crée pas à elle seule une collaboration intellectuelle, mais elle peut aider les élèves à participer plus facilement au travail collectif sur les idées. Cette sécurité ne renvoie pas seulement à la confiance en soi. Elle dépend aussi du cadre relationnel. L'élève doit pouvoir se sentir autorisé à exprimer une idée, à entendre un désaccord et à accepter que sa parole soit discutée.

6.4.4 Un climat favorable ne suffit pas à produire la collaboration intellectuelle

Si les résultats soulignent l'importance de l'écoute, du respect, de la confiance et de l'acceptation du désaccord, ils montrent également que ces éléments ne suffisent pas toujours à produire une collaboration intellectuelle. Certaines séquences peuvent se dérouler dans un climat respectueux sans donner lieu à une véritable transformation des idées. Par transformation des idées, il faut entendre le fait qu'une proposition initiale soit reprise, précisée, nuancée, discutée ou déplacée par les interventions d'autres élèves. Par exemple, une idée générale peut être enrichie par un exemple, relativisée par une exception ou reformulée à la suite d'un désaccord.

Dans ce type de situation, les élèves parlent à tour de rôle. Ils écoutent les autres et respectent le cadre de la discussion, mais leurs interventions restent assez séparées. Les idées circulent peu et ne sont pas vraiment reprises. La discussion reste alors centrée sur des avis individuels, sans déboucher sur un véritable travail collectif de

raisonnement. Cette limite est importante. Elle montre que les conditions relationnelles constituent un cadre favorable, mais qu'elles doivent être articulées à un travail plus exigeant sur les idées. Pour qu'il y ait collaboration intellectuelle, il ne suffit pas que les élèves s'écoutent ou se respectent. Il faut aussi que les propos soient repris, discutés, enrichis ou transformés dans l'échange.

Les enseignantes formulent elles-mêmes cette distinction lorsqu'elles différencient la participation orale de l'interaction réelle. Le fait que les élèves parlent dans un climat respectueux ne garantit pas que leurs idées soient mises en relation. La qualité relationnelle doit donc être comprise comme une condition d'émergence de la collaboration intellectuelle, et non comme sa preuve directe.

Ainsi, les données invitent à ne pas confondre climat favorable et collaboration effective. Le climat relationnel rend possible la circulation des idées, mais la collaboration intellectuelle apparaît seulement lorsque ces idées deviennent l'objet d'un travail collectif.

L'analyse du corpus met en évidence l'importance des conditions relationnelles dans les discussions philosophiques observées. L'écoute, la prise en compte d'autrui, le respect du désaccord, l'ouverture à la pluralité des points de vue et la sécurité de parole apparaissent comme des éléments favorables à l'engagement des élèves dans les échanges. Ces conditions jouent un rôle de support. Elles permettent aux élèves de prendre la parole, d'entendre les idées des autres et d'oser confronter ou nuancer leurs points de vue. Elles contribuent ainsi à créer un espace dans lequel un travail collectif sur les idées peut émerger. Toutefois, elles ne suffisent pas à elles seules à produire une collaboration intellectuelle.

Les situations collaboratives ne dépendent donc pas seulement d'un climat relationnel positif. Elles apparaissent surtout lorsque ce climat permet aux élèves de reprendre, discuter ou modifier les idées exprimées. Les conditions relationnelles jouent alors un rôle de soutien. Elles rendent possible une réflexion à plusieurs, mais celle-ci devient réelle seulement lorsque les élèves s'engagent dans un échange sur les idées. Ce lien entre relation et raisonnement aide à comprendre la collaboration intellectuelle. Les élèves ne construisent pas leur raisonnement uniquement à partir des arguments échangés. Ils ont aussi besoin d'un cadre qui leur permette d'écouter, de répondre, de contester et de réfléchir avec les autres.

6.5 LE RÔLE DU DISPOSITIF ET DE L'ENSEIGNANT

Après avoir analysé les conditions relationnelles favorisant la collaboration intellectuelle, il convient d'examiner le rôle du dispositif et des enseignantes dans les discussions philosophiques observées. Les données montrent que la collaboration intellectuelle ne peut pas être comprise indépendamment du cadre pédagogique dans lequel elle se développe. Les échanges entre élèves ne se construisent pas dans un espace totalement spontané. Ils prennent place dans un dispositif organisé, qui structure la parole, soutient l'écoute et encourage l'approfondissement des idées. Toutefois, ce cadre ne produit pas mécaniquement la collaboration intellectuelle. Il crée plutôt des conditions de possibilité. Il organise la circulation de la parole, sécurise les échanges et soutient certaines opérations comme la relance, la reformulation ou la demande de justification. La collaboration intellectuelle apparaît lorsque les élèves s'approprient progressivement ces conditions pour reprendre, discuter et transformer eux-mêmes les idées.

6.5.1 Un cadre structuré favorisant les échanges

L'analyse des observations et des entretiens met d'abord en évidence l'importance du cadre dans le déroulement des discussions philosophiques. Les enseignantes décrivent la mise en place de règles destinées à organiser les échanges et à garantir le respect de la parole de chacun. L'écoute, l'absence de jugement, l'attente de son tour de parole et la nécessité de justifier ses propos apparaissent comme des éléments centraux du dispositif. Ce cadre est également perceptible dans les observations réalisées. Les discussions ne prennent pas la forme d'échanges entièrement libres. Elles s'inscrivent dans une organisation qui permet aux élèves de prendre la parole, d'écouter les autres et de participer à une dynamique collective. Les règles de discussion contribuent ainsi à stabiliser un espace dans lequel les idées peuvent être exprimées, entendues et mises en relation.

Plusieurs élèves évoquent également l'existence de ce cadre lorsqu'ils décrivent la manière dont se déroulent les discussions philosophiques. L'élève 4 résume certaines règles en indiquant : « Ne pas crier, lever la main, ne pas interrompre ». L'élève 9 évoque également le fait de « lever le doigt et dire ce qu'on pense ». Ces verbatim montrent que les élèves identifient le cadre de parole comme un élément structurant du dispositif. Les règles ne sont donc pas seulement imposées de l'extérieur : elles sont

partiellement repérées par les élèves comme des conditions permettant à chacun de parler et d'être entendu.

Les données montrent donc que les interactions observées dépendent aussi du cadre pédagogique. Le dispositif rend l'échange possible. Il encourage la participation et aide les idées à circuler. Mais ce cadre ne transforme pas à lui seul les échanges en collaboration intellectuelle. Celle-ci apparaît seulement lorsque les élèves reprennent, discutent ou transforment les idées entre eux.

6.5.2 Les interventions des enseignantes

Au-delà du cadre général, les données mettent en évidence le rôle des interventions enseignantes pendant les discussions. Les observations permettent d'identifier certaines traces concrètes de ces interventions dans le déroulement des échanges, tandis que les entretiens donnent accès aux intentions pédagogiques et aux pratiques déclarées des enseignantes. Il convient toutefois de tenir compte du statut différent de ces deux entretiens. L'Enseignante 1 apporte un regard directement lié aux séances observées, puisqu'elle a animé certaines d'entre elles. Ses propos peuvent donc être mis en relation plus étroitement avec les observations. L'Enseignante 2 apporte un éclairage professionnel complémentaire sur la pratique des discussions à visée philosophique. Ses propos ne sont pas utilisés comme une validation directe des séances observées, mais comme un appui pour mieux comprendre les intentions pédagogiques, les formes de relance et les régulations possibles dans ce type de dispositif.

Les deux enseignantes décrivent leur rôle comme un soutien à la discussion. L'Enseignante 1 insiste surtout sur l'organisation de la parole et la reformulation. Elle explique : « Je reformule parfois » et ajoute : « Je distribue la parole ». Ces interventions permettent de garder un cadre dans lequel les élèves peuvent s'écouter, se répondre et poursuivre l'échange. L'objectif n'est pas de donner les réponses à leur place, mais d'aider la parole à circuler et de soutenir la compréhension du groupe.

L'Enseignante 2 formule plus clairement cette fonction de médiation. Elle explique : « J'interviens pour relancer, mais aussi pour reformuler ou approfondir ». Elle se présente aussi comme une médiatrice et précise : « J'aide à structurer la pensée ». Ces propos montrent que son rôle ne se limite pas à organiser la parole. Il consiste aussi à

aider les élèves à approfondir leurs idées, à clarifier ce qu'ils veulent dire, à justifier leurs positions ou à prolonger leur réflexion.

Les observations permettent de mettre ces discours en relation avec le déroulement des discussions. Dans l'observation 1, consacrée à la vérité et au mensonge, les interventions enseignantes accompagnent le passage de réponses générales vers des distinctions plus précises autour de la manière de dire la vérité, des intentions liées au mensonge ou des conséquences sur la confiance. Dans l'observation 2, autour de la justice, les relances soutiennent la clarification progressive entre égalité, justice et besoin. Dans l'observation 3, consacrée à l'amitié, les reformulations et demandes de précision accompagnent le passage de définitions générales vers une réflexion plus nuancée sur les critères de l'amitié.

Ces interventions soutiennent donc plusieurs opérations importantes dans la discussion à visée philosophique. La relance permet de maintenir le fil de l'échange. La reformulation aide à clarifier une idée. La demande de justification encourage l'élève à expliciter son raisonnement. La distribution de la parole permet à plusieurs élèves d'entrer dans la discussion et de réagir aux propos des autres.

Les données montrent que le rôle de l'enseignante ne consiste pas seulement à donner la parole. Il s'agit aussi d'amener les élèves vers une discussion plus approfondie, où les idées peuvent être reprises, clarifiées et discutées. Cet accompagnement reste toutefois un appui. La collaboration intellectuelle devient surtout visible lorsque les élèves s'emparent eux-mêmes des relances pour poursuivre l'échange entre pairs.

6.5.3 Une médiation qui soutient sans remplacer le travail des élèves

Les interventions enseignantes peuvent être comprises comme une forme de soutien à la réflexion collective. Elles aident les élèves à rester centrés sur la question discutée, à expliciter leurs idées et à tenir compte des propos des autres. Cependant, les données montrent aussi que l'enseignante ne construit pas directement la collaboration intellectuelle à la place des élèves.

Dans les moments où la collaboration intellectuelle est la plus visible, les élèves reprennent eux-mêmes les idées de leurs pairs, les enrichissent ou les transforment. Cette dynamique apparaît notamment dans l'observation 1 lorsque la discussion sur la vérité se déplace vers la confiance et les manières de dire les choses, dans l'observation

2 lorsque les élèves distinguent progressivement égalité, justice et besoin, et dans l'observation 3 lorsque la notion d'amitié est enrichie par des critères comme la confiance, l'aide ou la réciprocité. Dans ces situations, le rôle de l'enseignante reste présent, mais il agit davantage comme un appui que comme le moteur unique de la discussion. Les moments les plus collaboratifs ne sont donc pas seulement ceux où l'enseignante intervient. Ce sont surtout ceux où ses interventions permettent ensuite aux élèves de poursuivre l'échange entre eux, en reprenant, discutant ou transformant les idées proposées par leurs pairs.

Cette distinction est importante. Le dispositif et les interventions de l'enseignante peuvent aider les idées à circuler, mais la collaboration intellectuelle apparaît vraiment lorsque les élèves s'emparent eux-mêmes de cette dynamique. Ils deviennent alors capables de répondre à un camarade, de compléter une proposition, d'exprimer un désaccord argumenté ou de faire évoluer une idée commune. Les enseignantes décrivent elles-mêmes ce type de situation lorsqu'elles évoquent des moments où les élèves construisent progressivement une pensée commune. Ces moments ne relèvent pas uniquement de la conduite de l'adulte. Ils émergent lorsque les élèves utilisent le cadre de la discussion pour travailler les idées entre eux. Le rôle de l'enseignante peut donc être compris comme un soutien. Elle accompagne le travail des élèves sans le faire à leur place. Elle crée un cadre favorable à l'échange, relance la réflexion et aide à clarifier certaines idées. Mais la collaboration intellectuelle se construit surtout dans l'activité des élèves eux-mêmes, lorsqu'ils reprennent, discutent et transforment les idées entre eux.

6.5.4 Un dispositif favorable mais non suffisant

Si le dispositif et les interventions enseignantes apparaissent comme des éléments importants, les données montrent également qu'ils ne suffisent pas toujours à produire une collaboration intellectuelle. Certaines séquences se déroulent dans un cadre structuré, avec des règles de prise de parole respectées, sans que les élèves reprennent ou transforment réellement les idées des autres.

Cette observation rejoint les résultats précédents. Une discussion peut être respectueuse et animée sans construire pour autant un raisonnement collectif. Le dispositif peut encourager la participation, sécuriser les échanges et aider les élèves à

exprimer leurs idées. Mais la collaboration intellectuelle apparaît surtout lorsque les élèves utilisent ce cadre pour travailler les idées ensemble.

Les moments où la collaboration intellectuelle est la plus visible sont celles où les élèves reprennent, enrichissent ou transforment eux-mêmes les propositions de leurs pairs. Dans ces moments, le cadre pédagogique joue un rôle de soutien, mais la progression de la réflexion repose largement sur les interactions entre élèves. Les élèves deviennent alors les principaux acteurs du développement de la discussion.

Le dispositif doit donc être compris comme un cadre qui aide la collaboration intellectuelle à apparaître, plutôt que comme sa cause directe. Il rend les échanges possibles, mais ne garantit pas que les idées seront vraiment reliées, discutées ou transformées. Les résultats soulignent malgré tout le rôle important du dispositif et des enseignantes. Les règles de prise de parole, les relances, les reformulations et les demandes de justification aident les idées à circuler. Elles soutiennent aussi l'engagement des élèves dans les échanges.

Cependant, les données montrent également que ce cadre ne garantit pas à lui seul la collaboration intellectuelle. Certaines séquences restent centrées sur une succession de prises de parole, même lorsque le dispositif est présent. À l'inverse, les moments où la collaboration intellectuelle devient visible sont ceux où les élèves s'approprient ce cadre pour reprendre, enrichir, discuter ou transformer les idées de leurs pairs. Le rôle du dispositif et de l'enseignante peut donc être compris comme un rôle de soutien. Il rend possible l'échange, sécurise la parole et aide les élèves à entrer dans une réflexion plus structurée. Mais la collaboration intellectuelle émerge véritablement lorsque les élèves deviennent capables de faire circuler les idées entre eux et de les travailler collectivement.

À la fin de ce chapitre, les résultats montrent que la collaboration intellectuelle dépend de plusieurs éléments. Elle ne vient pas seulement du fait que les élèves prennent la parole. Elle ne vient pas non plus uniquement du dispositif mis en place. Elle apparaît plutôt lorsque plusieurs conditions se rencontrent. Les élèves doivent entrer dans de véritables échanges entre pairs, reprendre et transformer les idées, évoluer dans un climat suffisamment sécurisant et bénéficier d'un cadre pédagogique qui soutient leur réflexion sans faire le travail à leur place.

6.5.5 Absence d'indices empiriques de transfert

L'analyse des entretiens menés avec les élèves et les enseignantes fait apparaître un point important. Les formes de collaboration intellectuelle observées dans les DVP semblent principalement situées dans le cadre du cours de Philosophie et Citoyenneté. Les données recueillies ne permettent pas d'identifier clairement un transfert de ces compétences vers d'autres contextes scolaires ordinaires, comme les cours de français, de mathématiques ou de sciences.

Cette prudence rejoint les travaux sur le transfert des apprentissages. Perkins et Salomon (1992) rappellent qu'un apprentissage ne passe pas simplement d'un contexte à un autre. L'élève doit pouvoir reconnaître des liens entre les situations et réutiliser ce qu'il a appris dans un nouveau cadre. Cette idée aide à interpréter les résultats de la recherche. Les élèves semblent mobiliser certaines compétences dialogiques dans le cadre structuré de la DVP. En revanche, les données ne permettent pas d'affirmer qu'ils les réutilisent spontanément dans d'autres disciplines.

Cette question a été abordée dans les entretiens avec les élèves, notamment lorsqu'ils étaient invités à dire s'ils discutaient de la même manière dans d'autres cours. Leurs réponses suggèrent que les modalités d'échange décrites en DVP ne se retrouvent pas nécessairement ailleurs. Les élèves évoquent, dans le cadre du CPC, des situations où ils écoutent les autres, répondent à leurs camarades, reprennent certaines idées ou justifient leurs positions. En revanche, lorsqu'ils parlent des autres disciplines, ils décrivent moins souvent des échanges fondés sur la reprise, la justification ou la construction collective d'une idée. Les entretiens avec les enseignantes vont dans le même sens. Elles valorisent les progrès possibles des élèves dans le cadre des discussions philosophiques, notamment en matière d'écoute, de justification et de prise en compte des idées d'autrui. Cependant, elles ne permettent pas d'attester de manière stable un transfert de ces compétences vers d'autres situations scolaires. Les compétences collaboratives observées apparaissent donc fortement liées au cadre de la DVP, à ses règles, à ses rituels et à la manière dont l'enseignante organise la circulation de la parole.

Cette lecture peut également être rapprochée de la notion d'apprentissage situé développée par Lave et Wenger (1991). Leur approche invite à considérer que les apprentissages se construisent dans des pratiques sociales particulières. Sous cette

angle, les compétences observées en DVP ne peuvent pas être séparées du contexte dans lequel elles apparaissent. Elles prennent forme dans une situation spécifique, avec ses règles, ses attentes et ses modes d'interaction.

Cette limite est importante pour l'interprétation des résultats. Elle ne remet pas en cause l'intérêt de la DVP comme espace de collaboration intellectuelle. Elle invite plutôt à ne pas surestimer ses effets au-delà du dispositif observé. La collaboration intellectuelle apparaît ici comme une compétence située, qui se développe dans un cadre pédagogique précis. Pour qu'elle puisse être réinvestie dans d'autres contextes, il serait sans doute nécessaire que les exigences de justification, d'écoute, de reprise des idées et de discussion des désaccords soient également travaillées dans d'autres disciplines.

Cette piste pourrait être prolongée par une recherche longitudinale. Il serait alors possible d'observer si les compétences travaillées en DVP sont peu à peu réutilisées dans d'autres contextes d'apprentissage. Une telle étude permettrait de voir si les élèves mobilisent aussi, en dehors du CPC, certains gestes de raisonnement dialogique. Cela pourrait concerner la demande de justification, la reformulation, la prise en compte d'un contre-argument ou l'introduction de nuances.

7. DISCUSSION

7.1 DE LA PARTICIPATION À LA COLLABORATION INTELLECTUELLE

Le premier apport de cette recherche est de mettre en évidence une distinction essentielle entre participation, interaction et collaboration intellectuelle. Les résultats montrent que ces trois dimensions ne se confondent pas. Un élève peut prendre la parole sans réellement interagir avec ses pairs. De même, des élèves peuvent se répondre sans pour autant construire collectivement une réflexion. La collaboration intellectuelle apparaît donc comme une dynamique plus exigeante que la simple participation à une discussion. Ce constat permet de nuancer l'idée selon laquelle la mise en discussion des élèves suffirait, à elle seule, à produire une pensée collective. Les données analysées montrent que certaines séquences restent centrées sur une juxtaposition d'opinions individuelles. Dans ces moments, la parole circule, mais elle ne devient pas nécessairement un support de construction commune. À l'inverse, les moments où la collaboration intellectuelle est la plus visible sont celles dans lesquelles

les élèves prennent appui sur les propos de leurs pairs pour les reprendre, les discuter, les compléter ou les transformer.

Cette distinction rejoint directement les travaux de Mercer (2000), qui invite à ne pas considérer tous les échanges verbaux comme équivalents du point de vue cognitif. L'intérêt de son cadre est précisément de montrer que la qualité d'un échange ne dépend pas seulement du nombre de prises de parole, mais de la manière dont les participants utilisent le langage pour rendre les idées discutables, justifiables et transformables. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un groupe parle que le groupe pense ensemble. La typologie proposée par Mercer permet d'éclairer cette différence. Dans un discours cumulatif, les élèves peuvent additionner des idées ou manifester leur accord sans véritable mise à distance critique. Dans un discours disputationnel, les élèves peuvent s'opposer sans construire une réflexion commune. Le discours exploratoire, en revanche, se caractérise par la reprise, la justification et la mise à l'épreuve des propositions. C'est dans ce dernier type d'échange que la collaboration intellectuelle peut réellement se développer.

Les résultats de cette recherche prolongent cette distinction. Ils montrent que la participation constitue un premier niveau d'engagement dans la discussion, mais qu'elle ne suffit pas à caractériser une interaction véritable. L'interaction apparaît lorsque l'élève prend en compte les propos d'autrui, par exemple en répondant à un pair, en posant une question, en exprimant un désaccord ou en reformulant une idée. Toutefois, cette interaction ne devient collaboration intellectuelle que lorsqu'elle produit un effet sur les idées discutées. Les idées doivent alors être reprises, enrichies, nuancées ou transformées au fil de l'échange.

Ce passage de l'interaction à la collaboration peut être rapproché du concept d'*interthinking* développé par Mercer (2000). Celui-ci ne désigne pas simplement le fait de parler ensemble. Il renvoie à une activité intellectuelle conjointe, dans laquelle les participants utilisent le langage pour penser avec les autres. Dans le cadre de ce mémoire, les moments les plus proches de cette dynamique sont ceux où les élèves ne se limitent pas à exprimer une opinion, mais s'appuient sur les contributions de leurs pairs pour faire évoluer la réflexion commune.

Cette progression non automatique constitue un résultat important pour comprendre les discussions à visée philosophique. Le dispositif de DVP crée un espace favorable

à la prise de parole et à l'échange, mais il ne garantit pas en lui-même l'émergence d'une collaboration intellectuelle. Une discussion peut être animée, respectueuse et participative sans pour autant produire un véritable travail collectif sur les idées. La collaboration apparaît seulement lorsque les élèves apprennent à faire de la parole de l'autre une ressource pour penser.

Ce résultat invite donc à déplacer le regard pédagogique. L'enjeu n'est pas seulement de faire participer les élèves, mais de les aider à construire des liens entre leurs interventions. Il ne s'agit pas uniquement d'encourager les élèves à parler, mais de les amener progressivement à écouter, reprendre, questionner, justifier et transformer les idées formulées dans le groupe. La DVP apparaît alors non comme un simple espace d'expression, mais comme un cadre dans lequel les élèves peuvent apprendre à penser avec autrui.

7.2 LA COLLABORATION INTELLECTUELLE COMME ESPACE D'INTERTHINKING

Les résultats permettent d'approfondir la notion de collaboration intellectuelle en la rapprochant du concept d'*interthinking* développé par Mercer (2000) et Mercer et Littleton (2007). Ce concept désigne une activité de pensée partagée par le langage. Il ne s'agit pas seulement de parler en groupe ou d'échanger des opinions, mais d'utiliser la parole pour rendre les idées accessibles, discutables et transformables par les autres.

Dans les séquences les plus collaboratives du corpus, les élèves ne se limitent pas à exprimer leur propre point de vue. Ils reprennent les idées de leurs pairs, les complètent, les nuancent ou les déplacent. Ces moments montrent que la pensée ne se construit pas uniquement à l'échelle individuelle. Elle se développe aussi dans un espace commun de discussion, lorsque les élèves utilisent les contributions des autres comme des appuis pour poursuivre la réflexion. Cette dynamique est importante. Une idée ne reste pas forcément liée à l'élève qui l'a formulée au départ. Lorsqu'elle est reprise, discutée ou transformée par d'autres, elle devient peu à peu une ressource pour le groupe. Elle circule, mais elle n'est pas seulement répétée. Les élèves la reformulent, la précisent ou l'orientent autrement. C'est à ce moment-là que la collaboration intellectuelle devient visible.

Les travaux de Mercer et Littleton (2007) permettent d'éclairer cette dynamique. Pour ces auteurs, le langage ne sert pas seulement à exprimer une pensée déjà construite. Il constitue un outil de construction commune, parce qu'il permet aux élèves de rendre leurs idées visibles, de les mettre en commun et de les soumettre à la discussion. Les passages où les élèves reprennent, discutent ou transforment les idées de leurs pairs peuvent ainsi être interprétés comme des tentatives de construction d'une compréhension partagée. Cette compréhension partagée ne signifie pas que tous les élèves arrivent au même avis ou produisent une réponse commune définitive. Elle désigne plutôt le fait que les élèves travaillent une même question en tenant compte des apports successifs du groupe. Les contributions individuelles s'articulent alors entre elles. Une idée peut être complétée par un exemple, discutée par un désaccord ou transformée par une nuance. La pensée collective ne repose donc pas sur l'accord immédiat, mais sur la possibilité de faire évoluer les idées dans l'échange.

Cette précision permet de ne pas confondre collaboration intellectuelle et consensus. La collaboration intellectuelle renvoie à un travail collectif sur les idées. Elle peut passer par la reprise, la nuance, la contestation ou la transformation des propositions. Le consensus, lui, correspond plutôt à un accord entre les participants. Les élèves peuvent donc collaborer intellectuellement sans arriver à une position commune. Dans cette perspective, l'*interthinking* peut aussi se construire à partir du désaccord, à condition que celui-ci reste intégré à la discussion. Lorsqu'il est entendu, justifié et repris par les autres, le désaccord ne rompt pas la collaboration. Il aide au contraire à mettre les idées à l'épreuve.

Les résultats montrent toutefois que cette dynamique reste inégale. Tous les échanges observés ne relèvent pas de l'*interthinking*. Certaines séquences restent centrées sur des avis individuels ou sur des prises de parole peu reliées entre elles. Cela rappelle que le travail intellectuel collectif ne naît pas simplement parce qu'un groupe discute. Il dépend surtout de la qualité du dialogue et de la manière dont les élèves reprennent les idées de leurs camarades.

Ainsi, la collaboration intellectuelle observée dans certaines discussions peut être comprise comme une forme d'*interthinking*. Les élèves pensent ensemble lorsqu'ils ne se limitent pas à exposer leurs opinions, mais font de la parole d'autrui une ressource pour approfondir, déplacer ou transformer la réflexion commune. Cette analyse permet d'éclairer le premier volet de la question de recherche : les interactions

deviennent collaboratives lorsqu'elles prennent la forme d'un travail partagé sur les idées, et non d'une simple succession de prises de parole.

Il reste alors à examiner le second volet de la question. Il s'agit de comprendre comment cette collaboration participe à la construction du raisonnement. Si les élèves pensent ensemble à travers le langage, il faut analyser la manière dont cette pensée partagée se structure. Elle peut prendre la forme de justifications, d'exemples, de nuances, de contre-arguments ou d'évolutions de position.

7.3 UNE CONSTRUCTION SOCIALE DU RAISONNEMENT

Les résultats montrent que la collaboration intellectuelle ne se limite pas à une mise en circulation des idées entre élèves. Elle contribue également à rendre le raisonnement plus visible et plus élaboré. Cette interprétation rejoint les travaux de Mercer, Wegerif et Dawes (1999), qui montrent que certaines formes d'échanges entre élèves peuvent soutenir le développement du raisonnement lorsqu'elles rendent les idées explicites, discutables et accessibles au groupe. Dans les séquences où les élèves justifient, nuancent ou discutent les idées de leurs pairs, ils ne se contentent pas d'exprimer une opinion personnelle. Ils sont amenés à justifier leur point de vue, à donner des exemples, à répondre à un désaccord, à introduire des nuances ou encore à faire évoluer leur position. Ces éléments permettent d'interpréter le raisonnement comme un processus qui se construit aussi dans l'échange.

Cette interprétation peut être éclairée par trois apports théoriques complémentaires. Vygotski (1985) permet de comprendre pourquoi le raisonnement peut se construire dans l'interaction sociale. Dewey permet de saisir ce qui déclenche ce travail de pensée, notamment lorsqu'une question ou un désaccord devient un problème à examiner. Enfin, Toulmin (1958) aide à repérer les formes langagières par lesquelles le raisonnement devient observable. Ces formes peuvent être la justification, l'exemple, le contre-argument, la nuance ou la réserve.

Dans une perspective vygotkienne, les fonctions cognitives supérieures se développent d'abord sur le plan social, dans l'interaction, avant d'être progressivement intériorisées par l'individu (Vygotski, 1978, 1985). Cette idée permet de comprendre pourquoi les discussions philosophiques peuvent constituer un espace favorable à la construction du raisonnement. La pensée ne se forme pas uniquement dans l'intériorité

de l'élève. Elle se développe aussi dans le langage, au contact des autres, lorsque l'élève expose une idée, entend une objection, reformule son propos ou prend appui sur un exemple proposé par un pair. Les données recueillies vont dans ce sens. Lorsqu'un élève justifie son opinion, il rend sa pensée accessible aux autres. Lorsqu'un autre élève propose un exemple, formule un désaccord ou introduit une nuance, il contribue à déplacer ou à approfondir cette pensée. Dans ces moments, l'échange ne sert pas seulement à communiquer une idée déjà construite. Il participe à son élaboration. Les idées deviennent discutables, et cette mise en discussion soutient progressivement la construction du raisonnement.

L'apport de Dewey permet de préciser davantage cette dynamique. Pour Dewey (2011), la pensée réflexive naît lorsqu'une situation pose problème et oblige le sujet à enquêter, à chercher des raisons et à ajuster sa compréhension. Dans les séquences les plus élaborées, la question philosophique ne fonctionne pas seulement comme un thème de discussion. Elle devient un problème partagé, que les élèves tentent d'examiner collectivement. Un désaccord, une contradiction ou un exemple particulier peuvent alors interrompre l'évidence première et pousser le groupe à approfondir la réflexion. Ainsi, lorsqu'un élève affirme une position et qu'un camarade propose une objection, la discussion peut prendre la forme d'une enquête collective. Le groupe ne se contente plus de juxtaposer des réponses. Il cherche à comprendre dans quelles conditions une affirmation est valable, quelles limites elle comporte ou comment elle peut être reformulée. La collaboration intellectuelle soutient alors le raisonnement parce qu'elle oblige les élèves à traiter les idées comme des objets à examiner, et non comme de simples opinions à exprimer.

Le modèle de Toulmin (1958) permet, quant à lui, de rendre cette construction plus observable. Dans les résultats, plusieurs indices montrent le passage de l'opinion à une forme de raisonnement plus élaborée. La justification rend l'opinion défendable, car elle oblige l'élève à donner une raison. L'exemple rend l'idée plus concrète et permet parfois de la mettre à l'épreuve. Le désaccord peut fonctionner comme un contre-argument lorsqu'il oblige à préciser ou à défendre une position. La nuance permet de limiter ou de préciser une affirmation. Enfin, l'évolution de position montre que l'élève accepte de modifier sa pensée au contact des échanges.

Il ne s'agit toutefois pas d'attendre des élèves du primaire des arguments complets au sens formel. Dans ce contexte, les raisonnements sont souvent fragmentaires,

implicites ou répartis entre plusieurs prises de parole. Un élève peut formuler une position, un autre apporter un exemple, un troisième proposer une limite ou une objection. Le raisonnement ne se trouve donc pas toujours dans l'intervention d'un seul élève. Il peut se construire à l'échelle de la séquence, dans l'enchaînement des contributions.

Cette idée de raisonnement distribué constitue un point important de l'analyse. Elle permet de comprendre que la collaboration intellectuelle ne soutient pas seulement le raisonnement individuel de chaque élève. Elle rend possible une élaboration collective, où les différentes composantes du raisonnement peuvent être portées par plusieurs participants. Une affirmation initiale peut être reprise par un pair, enrichie par un exemple, discutée par un désaccord, puis nuancée par un autre élève. La chaîne argumentative se construit alors progressivement dans l'échange.

Cette lecture permet d'articuler les apports de Vygotski, Dewey et Toulmin (1958). Vygotski éclaire la dimension sociale de la construction de la pensée. Dewey permet de comprendre la discussion comme une enquête collective autour d'un problème. Toulmin (1958) offre des repères pour identifier les traces concrètes du raisonnement dans les échanges. Ensemble, ces perspectives permettent d'interpréter les DVP observées comme des situations où le raisonnement peut émerger dans l'activité collective, à condition que les idées soient effectivement reprises, discutées et mises à l'épreuve.

Il convient néanmoins de rester prudent. Les données ne permettent pas d'affirmer que toute DVP produit un raisonnement élaboré. Certaines séquences restent centrées sur des opinions peu développées ou sur des prises de parole peu reliées. La construction sociale du raisonnement apparaît donc comme une possibilité offerte par la DVP, mais non comme un effet automatique du dispositif. Elle dépend de la qualité des interactions, de la capacité des élèves à travailler les idées des autres et du cadre qui rend possible cette mise en discussion.

Ainsi, la collaboration intellectuelle soutient le raisonnement non parce qu'elle additionne des opinions, mais parce qu'elle transforme les idées en objets discutables. C'est cette mise en discussion qui permet aux élèves de justifier, d'exemplifier, de nuancer et parfois de réviser leurs positions. Le raisonnement apparaît alors comme

une activité à la fois individuelle et sociale. Il se construit chez l'élève, tout en étant soutenu par les échanges avec les autres.

7.4 LES CONDITIONS RELATIONNELLES

Les résultats ont montré que la collaboration intellectuelle ne repose pas uniquement sur des compétences argumentatives ou cognitives. Elle dépend également de conditions relationnelles qui rendent possible le travail collectif des idées. Pour que les élèves puissent penser ensemble, il ne suffit pas qu'ils prennent la parole ou qu'ils respectent formellement un tour de parole. Il faut aussi que chacun puisse être reconnu comme un interlocuteur valable, c'est-à-dire comme quelqu'un dont la parole peut être entendue, reprise, discutée et parfois contestée. Cette dimension peut être éclairée par les apports de Ricoeur et de Lévine (2001). Ricoeur permet de comprendre que le sujet ne se construit pas uniquement à partir de lui-même, mais dans la relation à autrui. Dans une discussion collective à visée philosophique, cette perspective invite à considérer que la parole d'un élève prend sens lorsqu'elle est reconnue par les autres comme digne d'attention. Dans le contexte scolaire, Lévine (2001) permet de préciser cette idée à travers la notion d'interlocuteur valable. L'élève est alors reconnu comme capable de penser, même lorsque sa parole est encore hésitante, partielle ou incomplète.

La reconnaissance n'est donc pas seulement une condition éthique ou relationnelle de la discussion. Elle est aussi une condition cognitive, car une idée ne peut devenir un objet de collaboration que si la parole de celui qui la formule est jugée digne d'être entendue et travaillée. Une idée ignorée, non reprise ou immédiatement disqualifiée ne peut pas entrer dans un processus de co-construction. À l'inverse, lorsqu'un élève reprend l'idée d'un camarade, lui demande de préciser sa pensée ou formule un désaccord à partir de ses propos, il reconnaît implicitement que cette parole mérite d'être prise en compte. Les résultats vont dans ce sens. Les moments où la collaboration intellectuelle est la plus visible sont celles où les idées des élèves ne sont pas simplement validées ou invalidées, mais reprises, discutées et transformées. Dans ces moments, la parole de l'élève devient un matériau commun. Elle peut être prolongée par un pair, nuancée par un autre ou mise à l'épreuve par un désaccord. La collaboration intellectuelle suppose donc que les élèves se reconnaissent mutuellement comme capables de participer à la réflexion commune.

Cette reconnaissance ne signifie pas que toutes les idées doivent être acceptées sans discussion. Au contraire, les résultats montrent que le désaccord peut jouer un rôle important dans la collaboration intellectuelle. Reconnaître l'autre comme interlocuteur valable ne veut pas dire être toujours d'accord avec lui. Cela signifie plutôt accepter de prendre son idée au sérieux, au point de pouvoir la discuter, la questionner ou la contester. Dans cette approche, le désaccord peut devenir une forme exigeante de reconnaissance. Contester une idée, lorsqu'on prend le temps de l'écouter et d'y répondre, revient à reconnaître qu'elle mérite d'être discutée. Le désaccord ne rompt donc pas nécessairement la collaboration. Il peut au contraire la soutenir, à condition de rester centré sur l'idée et non sur la personne qui parle. Les données montrent ainsi que le désaccord devient fécond lorsqu'il permet de préciser une pensée, d'introduire une nuance ou d'envisager une exception.

La sécurité de parole occupe ici une place importante. Les entretiens montrent que les élèves associent la possibilité de participer à un climat dans lequel ils ne craignent pas d'être jugés. Cette sécurité permet aux élèves d'oser formuler une idée, même provisoire, sans être disqualifiés comme personnes. Elle constitue donc un point d'appui pour l'engagement dans la discussion. Toutefois, elle ne doit pas être comprise comme une protection contre toute contestation des idées. Dans une DVP, la sécurité concerne la personne, tandis que les idées restent discutables.

La collaboration intellectuelle repose ainsi sur un équilibre délicat : sécuriser les personnes sans neutraliser la discussion des idées. Les élèves doivent pouvoir parler sans craindre le jugement personnel, mais ils doivent aussi accepter que leurs propositions soient reprises, questionnées ou mises à l'épreuve. C'est précisément cet équilibre qui permet à la DVP de ne pas rester un simple espace d'expression bienveillante, mais de devenir un espace de travail intellectuel partagé.

La distinction proposée par Lévine (2001) entre un regard qui fige l'élève et un regard qui considère sa pensée en mouvement est également utile pour interpréter les résultats. Dans les discussions philosophiques, certaines interventions d'élèves peuvent être brèves, maladroitement ou incomplètes. Pourtant, elles peuvent devenir fécondes si elles sont reprises et travaillées par le groupe. L'enjeu n'est donc pas seulement d'identifier les élèves qui produisent les raisonnements les plus élaborés, mais de comprendre comment une parole encore fragile peut progressivement devenir discutable et contributive. Ainsi, les conditions relationnelles ne sont pas extérieures à

la construction du raisonnement. Elles en constituent un appui essentiel. L'écoute, la reconnaissance mutuelle, la sécurité de parole et le respect du désaccord permettent aux élèves d'oser formuler leurs idées, mais aussi d'accepter qu'elles soient reprises et mises à l'épreuve. La collaboration intellectuelle apparaît alors comme une dynamique à la fois cognitive et relationnelle, dans laquelle la reconnaissance de l'autre conditionne la possibilité même de construire un raisonnement partagé.

Cette interprétation permet de préciser une dimension importante de la question de recherche. Les interactions prennent la forme d'une collaboration intellectuelle lorsque les élèves ne sont pas seulement présents dans la discussion, mais reconnus comme des partenaires de pensée. Penser ensemble suppose donc un double mouvement : se sentir suffisamment en sécurité pour parler, et accepter que sa parole devienne un objet de discussion pour les autres.

Cet équilibre entre sécurité relationnelle et exigence intellectuelle ne se construit toutefois pas spontanément. Il renvoie au rôle du dispositif et des enseignantes, qui organisent les conditions permettant au désaccord de rester un levier de pensée plutôt qu'un conflit personnel.

7.5 LE RÔLE DU DISPOSITIF ET DES ENSEIGNANTES : SOUTENIR SANS SE SUBSTITUER

Les résultats ont montré que la collaboration intellectuelle ne peut pas être comprise indépendamment du cadre pédagogique dans lequel elle se développe. Les discussions philosophiques observées ne relèvent pas d'un échange totalement spontané entre élèves. Elles prennent place dans un dispositif structuré, organisé par les enseignantes, qui fixe des règles de parole, soutient l'écoute, encourage la justification et rend possible la confrontation des idées. Cette lecture rejoint l'usage limité d'Arendt (1989) dans ce mémoire. La DVP peut être comprise comme un espace de parole encadré, dans lequel les élèves expérimentent la pluralité des points de vue, sans que la responsabilité pédagogique de l'enseignante disparaisse. Cette analyse rejoint la perspective de l'enseignement dialogique, qui insiste sur le rôle du cadre enseignant dans la construction d'échanges orientés vers la pensée, et non vers la simple prise de parole (Alexander, 2008).

Ce constat permet de nuancer l'idée selon laquelle la collaboration intellectuelle émergerait naturellement dès que les élèves sont placés en situation de discussion. Dans le corpus étudié, le dispositif apparaît comme un cadre favorable, mais non comme une cause directe de collaboration. Il organise la possibilité de l'échange, mais il ne garantit pas que les idées seront effectivement reprises, discutées ou transformées par les élèves. La collaboration intellectuelle suppose donc une appropriation active du cadre par les élèves.

Le rôle des enseignantes se situe précisément dans cet équilibre. Les résultats montrent qu'elles interviennent pour structurer les échanges, relancer la discussion, reformuler certaines idées, distribuer la parole ou inviter les élèves à justifier leurs propos. Ces interventions soutiennent l'activité intellectuelle du groupe. Elles permettent parfois de prolonger une réponse courte, de clarifier une idée ou de ramener les élèves vers la question discutée.

Cette fonction peut être rapprochée de la perspective vygotkienne de la médiation. Dans une approche socio-constructiviste, l'adulte ne transmet pas seulement un savoir déjà constitué. Il organise des conditions dans lesquelles les élèves peuvent progressivement développer leurs propres opérations de pensée. Cette idée peut également être rapprochée de la notion d'étayage développée par Bruner (1983). L'enseignante soutient l'activité des élèves par des relances, des reformulations et des demandes de justification, sans réaliser le travail de pensée à leur place. Dans les DVP observées, les enseignantes jouent ce rôle de médiation en aidant les élèves à entrer dans les exigences de la discussion : écouter, répondre, justifier, nuancer et accepter le désaccord.

Cependant, cette médiation ne suffit pas en elle-même à produire une collaboration intellectuelle. L'apport de Mercer permet de préciser ce point. Le discours exploratoire ne se décrète pas par la seule présence d'un dispositif ou par l'intervention de l'adulte. Il suppose que les élèves utilisent effectivement le langage pour examiner collectivement les idées. Ainsi, la médiation enseignante n'a de portée collaborative que lorsqu'elle débouche sur un usage partagé du langage entre élèves.

Le rôle de l'enseignante peut alors être compris comme une forme de retrait actif. Il ne s'agit pas pour elle de disparaître de la discussion, ni de conduire entièrement le raisonnement à la place des élèves. Elle structure les conditions de l'échange, soutient

les relances nécessaires, clarifie certains propos et sécurise le cadre. Mais elle cherche aussi à laisser aux élèves la responsabilité progressive du travail sur les idées. Ce retrait est donc actif, car il suppose une présence attentive, mais non substitutive.

Les moments où la collaboration intellectuelle est la plus visible ne sont pas seulement celles où l'enseignante intervient. Ce sont celles où ses interventions permettent ensuite aux élèves de poursuivre l'échange entre eux. La collaboration intellectuelle apparaît lorsque les élèves reprennent eux-mêmes les idées de leurs pairs, les complètent, les contestent ou les transforment. Dans ces moments, l'enseignante reste présente comme garante du cadre, mais la progression de la réflexion repose principalement sur l'activité des élèves.

Cette analyse met en évidence une tension pédagogique importante. Si le cadrage est trop faible, la discussion risque de rester une juxtaposition d'avis ou de laisser certains désaccords peu travaillés. Si le cadrage est trop fort, les élèves peuvent rester dans une logique de réponse à l'enseignante, avec une validation principalement adulte. La collaboration intellectuelle semble alors se développer dans un équilibre : un cadre suffisamment structurant pour soutenir la réflexion, mais suffisamment ouvert pour permettre aux élèves de s'approprier la discussion.

Cette tension permet de mieux comprendre pourquoi le dispositif ne produit pas automatiquement la collaboration intellectuelle. Le cadre peut favoriser la participation, organiser les tours de parole et sécuriser les échanges, mais il ne transforme pas mécaniquement les prises de parole en travail collectif sur les idées. Cette transformation dépend de la manière dont les élèves utilisent le cadre proposé. Lorsqu'ils se contentent de répondre à l'enseignante, la discussion reste davantage centrée sur l'adulte. Lorsqu'ils commencent à répondre aux autres élèves, à reprendre leurs idées et à les discuter, la collaboration intellectuelle devient plus visible.

Ainsi, le rôle du dispositif et des enseignantes peut être compris comme un rôle d'étayage. Il s'agit de créer les conditions d'une discussion exigeante sans confisquer le travail de pensée. Les enseignantes accompagnent les élèves vers une parole plus réflexive, mais la collaboration intellectuelle émerge véritablement lorsque les élèves deviennent capables de faire circuler les idées entre eux et de les transformer collectivement.

Cette section permet donc de compléter la réponse à la question de recherche. Les interactions prennent la forme d'une collaboration intellectuelle lorsque plusieurs dimensions se rencontrent. Elles supposent un cadre pédagogique structurant, des conditions relationnelles suffisamment sécurisantes et une appropriation active des idées par les élèves. Le dispositif rend possible l'échange, les enseignantes en soutiennent la qualité, mais la collaboration appartient aux élèves lorsqu'ils s'emparent du cadre pour construire ensemble une réflexion. Cette section permet donc de compléter la réponse à la question de recherche. Les interactions entre élèves prennent la forme d'une collaboration intellectuelle lorsque plusieurs conditions se rencontrent. Elles supposent un cadre pédagogique structurant, un climat relationnel suffisamment sécurisant et une appropriation active des idées par les élèves. Le dispositif rend possible l'échange et les enseignantes en soutiennent la qualité. Toutefois, la collaboration se construit surtout lorsque les élèves s'emparent eux-mêmes du cadre pour réfléchir ensemble.

Cette analyse invite aussi à rester prudente concernant le transfert de ces compétences vers d'autres contextes scolaires. Les entretiens ne permettent pas d'affirmer que les formes de collaboration intellectuelle observées en CPC sont spontanément réinvesties dans d'autres disciplines. Les élèves semblent plutôt associer ces gestes de discussion, comme écouter, justifier, nuancer ou reprendre l'idée d'un pair, au cadre spécifique de la DVP. Cette prudence rejoint les travaux sur le transfert des apprentissages. Perkins et Salomon (1992) montrent qu'un apprentissage développé dans un contexte donné ne se déplace pas automatiquement vers d'autres situations. Cette lecture peut aussi être rapprochée de la notion d'apprentissage situé proposée par Lave et Wenger (1991). Les compétences observées apparaissent liées aux règles, aux rituels et aux attentes propres au cours de Philosophie et Citoyenneté. La collaboration intellectuelle peut donc être comprise comme une compétence située. Elle constitue un appui pour apprendre à penser avec les autres, mais son réinvestissement dans d'autres disciplines demanderait probablement un travail explicite sur les gestes de discussion dans plusieurs contextes scolaires.

8. LIMITES ET PERSPECTIVES

Toute recherche implique des choix méthodologiques qui orientent la manière d'aborder le terrain et d'interpréter les données. Dans ce mémoire, ces choix ont

permis d'analyser finement les interactions entre élèves dans des discussions à visée philosophique. Ils comportent toutefois certaines limites qu'il convient d'explicitier afin de préciser la portée des résultats et d'ouvrir des perspectives pour de futures recherches ainsi que pour les pratiques pédagogiques.

8.1 PORTÉE ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Une première limite concerne le caractère situé du corpus. La recherche repose sur trois observations de discussions philosophiques en classes de sixième primaire, quatorze entretiens individuels avec des élèves et deux entretiens avec des enseignantes de Philosophie et Citoyenneté. Ce corpus est cohérent avec une démarche qualitative compréhensive, dont l'objectif n'est pas de produire des résultats généralisables à l'ensemble des classes, mais de comprendre des dynamiques interactionnelles situées. Les résultats doivent donc être lus comme une analyse approfondie de situations particulières. Ils permettent d'identifier des conditions favorables à l'émergence d'une collaboration intellectuelle, sans prétendre décrire toutes les formes possibles de DVP en contexte scolaire.

Une deuxième limite tient à la temporalité de l'enquête. Les observations réalisées donnent accès à des moments précis de discussion. Elles permettent d'identifier des formes concrètes de reprise d'idées, de désaccord, de justification ou de transformation progressive du raisonnement. En revanche, elles ne permettent pas de suivre l'évolution des élèves dans la durée. Or, apprendre à écouter, à reprendre les propos d'autrui, à justifier son point de vue ou à nuancer une position constitue probablement un apprentissage progressif. Cette recherche met donc en évidence des conditions d'émergence de la collaboration intellectuelle, mais elle ne permet pas d'analyser comment ces conditions se construisent au fil du temps.

Une troisième limite concerne le niveau de finesse de l'analyse interactionnelle. L'analyse s'est appuyée sur des séquences significatives, c'est-à-dire sur des moments où une dynamique d'échange, une idée, un désaccord ou une justification devenait repérable. Ce choix est pertinent au regard de la question de recherche, puisqu'il permet de centrer l'attention sur les moments où la collaboration intellectuelle se manifeste. Toutefois, il ne correspond pas à une analyse exhaustive de l'ensemble des tours de parole. Certains verbatim cités dans les résultats sont volontairement courts, car ils servent à illustrer des indices repérés dans le codage. Cette limite doit être

reconnue. Des extraits dialogués plus longs auraient permis de rendre plus visible la continuité interactionnelle dans laquelle les idées sont reprises, discutées ou transformées. Une étude plus micro-interactionnelle, fondée sur des transcriptions intégrales, permettrait ainsi d'examiner plus précisément les enchaînements de parole, les hésitations, les silences, les interruptions ou les contributions moins visibles.

Les entretiens menés avec les élèves constituent un autre point à nuancer. Leur durée et leur forme ont été adaptées à l'âge des participants. Cette adaptation était nécessaire pour favoriser une parole accessible et éviter des échanges trop longs ou trop abstraits. Toutefois, elle limite l'approfondissement de certaines dimensions, notamment la manière dont les élèves comprennent eux-mêmes l'influence des idées des autres sur leur propre raisonnement. Les entretiens permettent donc d'accéder à leur vécu et à leurs perceptions, mais ils ne donnent qu'un accès partiel aux processus cognitifs engagés pendant la discussion.

Les entretiens avec les enseignantes apportent également un éclairage important sur les intentions pédagogiques et les modalités de mise en œuvre des DVP. Ils permettent de mieux comprendre le rôle du cadre, des relances, des reformulations et des demandes de justification. Cependant, les pratiques déclarées ne correspondent pas toujours exactement aux pratiques observées. Ces entretiens doivent donc être compris comme un éclairage professionnel complémentaire, et non comme une description entièrement équivalente aux séances observées.

Enfin, une limite plus générale tient à la dimension interprétative de l'analyse. Les notions centrales de ce mémoire, comme la collaboration intellectuelle, la construction du raisonnement, la reconnaissance ou la sécurité de parole, ne sont pas directement observables comme des faits simples. Elles sont reconstruites à partir d'indices langagiers et interactionnels : reprises d'idées, reformulations, demandes de justification, exemples, désaccords, nuances ou transformations progressives des positions. Cette interprétation a été encadrée par le codebook, par le croisement entre observations et entretiens, ainsi que par l'appui sur le cadre théorique. Néanmoins, une part d'interprétation demeure inhérente à la démarche qualitative. Les résultats doivent donc être compris comme une lecture argumentée du corpus, et non comme une mesure objective ou définitive des interactions.

Ces limites invitent aussi à rester prudente dans l'interprétation du rôle du dispositif. Les données montrent que les DVP peuvent créer un cadre favorable à la collaboration intellectuelle. Elles ne permettent toutefois pas d'affirmer que le dispositif produit automatiquement cette collaboration. Les résultats indiquent plutôt que la collaboration intellectuelle émerge lorsque plusieurs conditions se rencontrent. Elle suppose un cadre suffisamment structurant, un climat relationnel sécurisant, des interactions réelles entre élèves et une appropriation active des idées par le groupe.

8.2 PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Une première piste consisterait à mener une étude longitudinale auprès d'une même classe. Cela permettrait de suivre l'évolution des élèves dans le temps et d'analyser comment ils apprennent progressivement à écouter, reprendre, justifier, nuancer ou transformer les idées de leurs pairs. Une telle démarche permettrait de mieux comprendre la construction progressive de la collaboration intellectuelle.

Une deuxième perspective serait d'approfondir l'analyse interactionnelle à partir de transcriptions intégrales des discussions. Cette approche permettrait d'étudier plus finement les tours de parole, les reprises immédiates, les moments de rupture, les silences ou les contributions plus discrètes. Elle pourrait rendre plus visibles les micro-processus par lesquels une opinion devient progressivement une idée discutée, justifiée ou transformée dans l'échange.

Une troisième piste consisterait à élargir le corpus à d'autres niveaux scolaires ou à d'autres contextes de classe. Comparer des élèves de quatrième, cinquième et sixième primaire, ou encore des élèves du début du secondaire, permettrait d'examiner si les formes de collaboration intellectuelle évoluent selon l'âge, l'expérience scolaire ou la familiarité avec les discussions philosophiques.

Il serait également pertinent de comparer plusieurs manières de piloter les DVP. Les résultats de ce mémoire montrent que le rôle de l'enseignante est important, mais qu'il ne suffit pas à produire la collaboration intellectuelle. Une recherche centrée sur les pratiques enseignantes pourrait analyser plus précisément l'effet des relances, des reformulations, des demandes de justification ou de la gestion du désaccord sur la qualité des interactions entre élèves.

Enfin, une autre perspective consisterait à interroger les élèves à partir d'extraits audio ou vidéo de discussions. Ces entretiens de rappel permettraient de mieux comprendre ce qu'ils ont perçu pendant l'échange, ce qui les a amenés à modifier ou non leur point de vue, ou encore la manière dont ils interprètent les interventions de leurs camarades. Cette méthode donnerait un accès plus fin au sens que les élèves attribuent à leur propre participation et à celle des autres.

8.3 PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES

Sur le plan pédagogique, cette recherche invite à considérer les discussions philosophiques non comme de simples espaces d'expression, mais comme des dispositifs exigeants d'apprentissage du raisonnement avec autrui. Les résultats montrent que la participation orale ne suffit pas à produire une collaboration intellectuelle. Celle-ci suppose que les élèves apprennent à faire des idées des autres des ressources pour penser.

Une première perspective consiste donc à travailler explicitement les gestes de discussion. Les élèves peuvent être accompagnés dans l'usage de formulations telles que : « je veux compléter ce que tu as dit », « je ne suis pas d'accord parce que », « peux-tu expliquer ? », « est-ce que cela veut dire que... ? » ou encore « ça dépend de... ». Ces formulations ne sont pas de simples outils langagiers. Elles permettent aux élèves de relier leurs interventions à celles des autres et de construire progressivement un raisonnement commun.

Une deuxième perspective concerne la place du désaccord. Les résultats montrent que le désaccord peut soutenir la construction du raisonnement lorsqu'il reste centré sur les idées et non sur les personnes. Il importe donc d'apprendre aux élèves à formuler un désaccord argumenté, à écouter une objection et à accepter qu'une idée puisse être discutée sans que la personne qui l'exprime soit dévalorisée. Le désaccord peut alors devenir un levier de réflexion plutôt qu'un obstacle relationnel.

Une troisième perspective concerne le rôle de l'enseignant. Celui-ci ne consiste pas seulement à distribuer la parole ou à maintenir un climat respectueux. Il s'agit aussi de soutenir la qualité intellectuelle des échanges, en relançant les élèves, en demandant des justifications, en reformulant certaines idées et en aidant le groupe à maintenir le fil de la discussion. Toutefois, cette médiation doit éviter de recentrer toute la

discussion sur l'adulte. L'enjeu est de créer un cadre suffisamment structurant pour soutenir la réflexion, mais suffisamment ouvert pour permettre aux élèves de s'approprier le travail de pensée.

Enfin, cette recherche invite à porter une attention particulière aux élèves les plus discrets. La collaboration intellectuelle est souvent repérée à travers les prises de parole explicites, mais certains élèves peuvent participer à la réflexion par l'écoute ou par des interventions rares mais significatives. Une vigilance pédagogique est donc nécessaire pour ne pas réduire la collaboration aux élèves les plus présents verbalement.

Ainsi, les limites de cette recherche ne diminuent pas la portée des résultats. Elles permettent au contraire d'en préciser les conditions de validité. Elles montrent que la collaboration intellectuelle ne peut être décrétée par le seul dispositif. Elle se construit progressivement, à travers un cadre pédagogique, des conditions relationnelles et un apprentissage explicite du travail collectif sur les idées.

9. CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire cherchait à comprendre dans quelles conditions les interactions entre élèves, dans les discussions à visée philosophique, peuvent prendre la forme d'une collaboration intellectuelle et contribuer à la construction du raisonnement. À partir d'une recherche qualitative menée en classes de sixième primaire, l'objectif était d'analyser ce qui se joue réellement dans les échanges entre élèves, au-delà de la simple prise de parole.

Les résultats permettent d'abord de confirmer une distinction centrale : participer, interagir et collaborer ne renvoient pas au même niveau d'engagement dans la discussion. La participation correspond au fait de prendre la parole. L'interaction apparaît lorsque les élèves tiennent compte des propos d'autrui. La collaboration intellectuelle, quant à elle, suppose un travail plus exigeant sur les idées. Elle apparaît lorsque les élèves reprennent, complètent, discutent, nuancent ou transforment les propositions de leurs pairs. Ainsi, une discussion peut être animée sans être véritablement collaborative. À l'inverse, certaines séquences montrent que les élèves peuvent faire de la parole des autres un appui pour construire une réflexion commune.

La réponse à la question de recherche peut donc être formulée de manière nuancée. Les interactions entre élèves prennent la forme d'une collaboration intellectuelle lorsqu'elles dépassent la juxtaposition d'opinions pour devenir un travail partagé sur les idées. Cette collaboration émerge lorsque plusieurs conditions sont réunies : une prise en compte réelle des propos d'autrui, la possibilité de reprendre et de transformer les idées, un climat relationnel suffisamment sécurisant, l'acceptation d'un désaccord argumenté et un cadre pédagogique qui soutient les échanges sans se substituer à l'activité intellectuelle des élèves.

Cette collaboration participe à la construction du raisonnement parce qu'elle rend les idées discutables. Lorsqu'un élève doit expliquer son point de vue, répondre à une objection, proposer un exemple ou introduire une nuance, sa pensée devient plus explicite et plus travaillée. Le raisonnement ne se construit donc pas uniquement dans l'esprit individuel de l'élève. Il peut aussi se développer dans l'échange, au fil des reprises, des reformulations, des justifications et des désaccords. Dans certaines séquences, les différentes composantes du raisonnement semblent même réparties entre plusieurs élèves : l'un formule une idée, un autre l'illustre, un troisième la nuance ou la conteste. Le raisonnement apparaît alors comme une construction à la fois individuelle et collective.

Les DVP constituent, un cadre particulièrement intéressant pour observer ces processus. Elles offrent un espace où les élèves peuvent confronter leurs idées, questionner celles des autres et apprendre à justifier leurs positions. Cependant, les résultats montrent aussi que le dispositif ne produit pas automatiquement la collaboration intellectuelle. Une DVP peut favoriser la participation, l'écoute et l'expression des opinions sans nécessairement conduire à une véritable transformation des idées. La collaboration intellectuelle apparaît plutôt comme une possibilité ouverte par le dispositif, lorsque les élèves s'approprient le cadre pour travailler collectivement les propositions formulées dans le groupe.

Le rôle de l'enseignante est alors essentiel. Il ne consiste pas seulement à organiser les tours de parole ou à maintenir un climat respectueux. Il s'agit aussi de soutenir la qualité intellectuelle des échanges par des relances, des reformulations, des demandes de justification et une attention au fil de la discussion. Toutefois, cette médiation ne doit pas remplacer le travail des élèves. Les moments les plus collaboratifs

apparaissent lorsque les élèves deviennent capables de se répondre entre eux, de reprendre les idées de leurs pairs et de poursuivre eux-mêmes la réflexion commune.

Ce mémoire met également en évidence l'importance des conditions relationnelles. La sécurité de parole, l'écoute et la reconnaissance de chaque élève comme interlocuteur valable ne sont pas de simples conditions de confort. Elles rendent possible le travail intellectuel collectif. Les élèves doivent pouvoir oser parler sans craindre d'être jugés comme personnes, tout en acceptant que leurs idées soient discutées. Le désaccord occupe ici une place importante. Lorsqu'il reste centré sur les idées et qu'il est formulé de manière argumentée, il devient un levier de raisonnement plutôt qu'un obstacle à la collaboration.

L'apport principal de cette recherche est donc de montrer que la DVP ne peut pas être réduite à un espace d'expression orale. Elle peut devenir un espace de construction collective du raisonnement, à condition que les élèves ne se limitent pas à parler chacun à leur tour, mais apprennent progressivement à penser avec les autres. La collaboration intellectuelle ne se décrète pas. Elle se construit dans les interactions, à travers un cadre pédagogique structurant, des conditions relationnelles favorables et un apprentissage explicite du travail sur les idées.

Ce travail invite ainsi à porter un regard plus fin sur les échanges en classe. Il ne suffit pas d'observer que les élèves parlent ou participent pour conclure qu'ils construisent une pensée commune. Ce qui importe, c'est la manière dont les idées sont reprises, discutées, mises à l'épreuve et transformées. Dans un contexte scolaire où la pensée critique et l'éducation à la citoyenneté occupent une place importante, les DVP offrent un terrain précieux pour apprendre à écouter, argumenter, nuancer et reconnaître la parole d'autrui comme une ressource pour penser.

En définitive, apprendre à philosopher en classe ne consiste pas seulement à apprendre à exprimer son opinion. C'est aussi apprendre à faire de la parole des autres une occasion de déplacer, d'approfondir et de reconstruire sa propre pensée.

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, j'ai eu recours à l'outil d'intelligence artificielle générative ChatGPT (https://openai.com/chatgpt/?utm_source=chatgpt.com) de manière ponctuelle, principalement pour m'aider à corriger l'orthographe, améliorer la syntaxe et reformuler certaines phrases. Cet usage est resté limité à un soutien rédactionnel. Les choix théoriques, méthodologiques, l'analyse du corpus, l'interprétation des résultats et la structuration générale du travail relèvent de ma démarche personnelle de recherche.

Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.

Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique* (P. Lévy, trad.). Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1961)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.

Chirouter, E. (2019). Pratiques de la philosophie avec les enfants. *Les Cahiers Dynamiques*, 76(3), 73–82. <https://doi.org/10.3917/lcd.076.0073>

Connac, S. (2020). Discussion à visée philosophique et coopération. *Éducation et socialisation*, 57.

Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 1916)

Fabre, M. (2008). *Philosophies du problème et pédagogie de la connaissance*. Vrin.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Administration générale de l'Enseignement.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF éditeur.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Mercer, N. (2016). Education and the social brain: Linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique*, 10(2), 9–23. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2523>

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge.

Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>

Nonnon, É. (2008). Travail de parole, travail de pensée : L'activité langagière orale en classe comme carrefour de compétences. *Repères*, 37, 5–34.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. Éditions de l'Université de Bruxelles. (Œuvre originale publiée en 1958)

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 425–441). Pergamon.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Tozzi, M., & Chirouter, E. (dir.). (2012). L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques. *Recherches en éducation*, 13. <https://doi.org/10.4000/ree.5160>

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales. (Œuvre originale publiée en 1934)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Ce mémoire s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et porte sur les Discussions à visée philosophique en classe de sixième primaire, dans le cadre du cours de Philosophie et Citoyenneté. Il interroge les conditions dans lesquelles les interactions entre élèves dépassent la simple prise de parole pour devenir une collaboration intellectuelle, et la manière dont cette collaboration participe à la construction du raisonnement.

Le cadre théorique mobilise principalement Mercer et Mercer & Littleton pour l'*interthinking* et le discours exploratoire, Vygotski pour la construction sociale de la pensée, Dewey pour l'enquête, Toulmin pour l'argumentation, ainsi que Ricoeur et Lévine pour les dimensions de reconnaissance et de sécurité de parole.

La recherche repose sur une méthodologie qualitative compréhensive. Le corpus comprend trois observations de discussion à visée philosophique en classes de sixième primaire, quatorze entretiens individuels avec des élèves de onze à douze ans et deux entretiens avec des enseignantes de Philosophie et Citoyenneté. Les données ont été analysées à partir d'une analyse thématique hybride, construite à partir du cadre théorique puis ajustée au fil du codage.

Les résultats montrent que participation, interaction et collaboration intellectuelle doivent être distinguées. La collaboration apparaît lorsque les élèves reprennent, complètent, questionnent, nuancent ou transforment les idées de leurs pairs. Elle ne repose pas uniquement sur l'accord. Le désaccord peut aussi soutenir la réflexion lorsqu'il reste centré sur les idées et formulé dans un cadre respectueux.

Les résultats montrent également que cette collaboration soutient la construction du raisonnement. Les moments où la collaboration intellectuelle est la plus visible sont celles où les élèves passent de l'expression d'une opinion à des formes plus élaborées de justification, d'exemple, de nuance ou de contre-argument. Le raisonnement apparaît alors comme une construction à la fois individuelle et collective.

Enfin, le mémoire met en évidence l'importance du cadre relationnel et pédagogique. L'écoute, la sécurité de parole, la reconnaissance mutuelle et les relances de l'enseignante favorisent la possibilité de penser ensemble. Toutefois, le dispositif ne suffit pas à produire la collaboration intellectuelle. Celle-ci émerge lorsque les élèves s'approprient le cadre pour reprendre, discuter et transformer eux-mêmes les idées entre pairs. Cette recherche ouvre des perspectives vers des études longitudinales, des analyses plus fines des échanges et des dispositifs pédagogiques apprenant explicitement aux élèves à écouter, justifier, nuancer et discuter les idées d'autrui. Philosophier en classe ne consiste donc pas seulement à exprimer une opinion, mais à faire de la parole des autres une ressource pour penser.

Références significatives : Mercer (2000) ; Mercer et Littleton (2007) ; Vygotski (1978, 1985) ; Dewey (2011) ; Toulmin (1958) ; Ricoeur (1990) ; Lévine et Moll (2001).