

UNIVERSITÉ DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE
ÉCOLE DOCTORALE DU PACIFIQUE
ED 469

THESE de DOCTORAT

Présentée par

Muriel PERRONNET-LEPOT

Discipline : CNU 70 Sciences de l'éducation
Spécialité : Sciences humaines et sociales

Le dialogue philosophique à l'école primaire à partir d'une littérature de jeunesse océanienne : apprentissage d'une pratique pour penser et vivre l'interculturalité en Nouvelle-Calédonie

---

Sous la direction de Séverine FERRIÈRE et Edwige CHIROUTER
Soutenue le 1 décembre 2025

JURY

Pr Bruno HUBERT	**Président**
Pr Nathalie PRINCE	**Rapporteure**
Pr Loïc PULIDO	**Rapporteur**
Pr Séverine FERRIÈRE	**Directrice de thèse**
Pr Edwige CHIROUTER	**Directrice de thèse**

TOME 1

À tous les enseignants calédoniens entrant dans le métier,

dont le rôle auprès des enfants porte l'espoir d'une société réconciliée …

École doctorale du Pacifique, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE), Université de la Nouvelle-Calédonie, 145 avenue James Cook, 98851 Nouméa Cédex

Résumé de la recherche :

Le dialogue philosophique à l'école primaire à partir d'une littérature de jeunesse océanienne : apprentissage d'une pratique pour penser et vivre l'interculturalité en Nouvelle-Calédonie.

Si le rôle de l'école est d'éveiller à l'esprit critique, à l'apprentissage des valeurs démocratiques, la question de la pratique de la philosophie avec les enfants mérite qu'on s'y intéresse ; encore plus en Nouvelle-Calédonie où il apparaît nécessaire d'outiller la jeunesse pour un monde multiculturel. La littérature de jeunesse océanienne offre en cela un vaste champ de réflexion pour les enfants calédoniens. Elle présente en effet un univers référentiel ancré dans des paysages et des coutumes du pays et ouvre une fenêtre sur d'autres espaces à la fois proches et différents (Mélanésie, Micronésie, Polynésie).

Cette thèse a donc pour objectif principal de montrer comment, à partir de lectures pluriculturelles, il est possible pour des enseignants entrant dans le métier de mener cette mosaïque de communautés, dès le plus jeune âge, à mieux se comprendre, à mieux se parler, à développer l'empathie, l'altérité, la connaissance de soi pour aller vers la connaissance de l'autre. Dans cette perspective, l'apprentissage de la mise en œuvre d'ateliers philosophiques peut les conduire à développer des compétences professionnelles éthiques, en particulier interculturelles.

Mots clés : discussion à visée philosophique – littérature de jeunesse océanienne – école primaire – interculturalité – pratique enseignante – professionnalisation

Remarque Générale : dans cette thèse, le genre masculin à valeur générique est employé à seule fin de ne pas alourdir le texte.

Abstract of the reseach :

Philosophical dialogue in primary school based on Oceanian children's literature: learning a practice for thinking about and living interculturality in New Caledonia.

If the role of the school is to awaken critical thinking and the learning of democratic values, the question of practicing philosophy with children deserves attention; even more so in New Caledonia where it seems necessary to equip young people for a multicultural world. Oceanian children's literature offers a vast field of reflection for Caledonian children. It presents a referential universe anchored in the landscapes and customs of the country and opens a window onto other spaces that are both close and different (Melanesia, Micronesia, Polynesia).

This thesis therefore has the main objective of showing how, based on multicultural readings, it is possible for teachers entering the profession to lead, from a very young age, this mosaic of communities to better understand each other, to better communicate, to develop empathy, otherness, self-knowledge in order to move towards knowledge of the other. From this perspective, learning how to implement philosophical workshops can lead them to develop ethical professional skills.

Keywords : interculturality – philosophical discussion – Oceanian children's literature – primary school – interculturality – teaching practice – professionalization

General Note : in this thesis, the masculine gender with generic value is used solely to avoid making the text cumbersome.

Remerciements

Toute ma gratitude va à celles et ceux qui m'ont accompagnée à leur manière dans la réalisation de cette thèse.

D'abord merci infiniment à mes deux directrices de thèse sans qui cette exploration doctorale n'aurait jamais vu le jour. À Séverine Ferrière pour le chemin parcouru ensemble depuis la Nouvelle-Calédonie. Son accompagnement exceptionnel, sa rigueur et son éthique de la recherche ont été essentiels à mon bien-être de chercheuse. À Edwige Chirouter à qui je dois la découverte des pratiques philosophiques avec les enfants, qui m'a d'abord fait l'honneur d'accepter la co-direction de mon projet puis m'a emportée avec elle dans une aventure intellectuelle et humaine que je n'aurais jamais pu imaginer seule. Leur soutien, au moment où mon engagement pour le vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie était fortement mis à mal par les émeutes de 2024, a été précieux.

Je remercie les membres du jury qui ont bien voulu participer à l'évaluation de ce travail et à sa soutenance malgré la distance et le décalage horaire, ainsi que les membres du comité de suivi de thèse pour leurs conseils avisés et leurs encouragements.

J'adresse bien évidemment, avec beaucoup d'émotion, tous mes remerciements à Julie, Léa, Suzie, Moana et Théo pour leur confiance, leur engagement dans cet apprentissage exigeant et leur réflexion au service de la réussite de tous les enfants qui leur sont confiés. Je leur dois mes résultats et une collaboration interculturelle qui aura été d'une très grande richesse.

Je remercie toute la communauté de passionnés de recherche en sciences de l'éducation, en particulier ceux qui ont porté leur attention aux pratiques philosophiques avec les enfants. Les rencontres avec les équipes de Nantes, de Tahiti et de Liège, dans le cadre du projet européen PHILEACT, restent inoubliables. Je remercie notamment Simon Deprez, dont les travaux en Polynésie sur la pratique philosophique contextuelle et l'accueil dans ses classes ont été une grande source d'inspiration. Merci aussi à Oliver Blond-Rzewuski pour son soutien technique et moral aux moments où j'en avais besoin.

Mes remerciements vont également à mes co-doctorantes, collègues et amies calédoniennes, Yolande et Sophie, pour les moments de doutes, d'entraide et de réconfort mutuels ; à Julie pour sa disponibilité indéfectible à la bibliothèque universitaire ; à Stéphane, mon directeur, pour sa confiance et l'intérêt qu'il a porté au sujet de notre étude pour la formation des enseignants.

Merci aussi à tous mes amis pour leur compréhension, pardon pour tous les rendez-vous manqués ou repoussés.

Enfin je voudrais remercier du fond du cœur ma famille. Un grand merci à mon mari pour sa très grande patience, son écoute face à mes incertitudes, son aide à bien des moments. Merci à mes enfants Benjamin, Emmanuel, pour leurs encouragements illimités et ma chère Justine pour ses compétences numériques. Et merci à mes parents à qui je n'ai cessé de penser en devenant enseignante et en m'engageant pour une meilleure prise en compte de la diversité culturelle.

Sommaire

.....17
INTRODUCTION 19
PARTIE 1 - APPROCHE THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE.....29
CHAPITRE I - PLACE DE L'ÉCOLE EN NOUVELLE-CALÉDONIE, TERRE MULTICULTURELLE.....31
1. Une situation actuelle complexe 31
1.1. Une population multiculturelle et multilingue.....31
1.2. Facteurs économiques éclairant la situation sociale.....34
1.3. Particularités de la Nouvelle-Calédonie par rapport à la France.....37
2. Un contexte historique à l'origine d'un vivre-ensemble compliqué 40
2.1. Les kanak, premières victimes de l'histoire.....40
2.2. Une colonie pénitentiaire.....42
2.3. Les colons libres 43
2.4. L'immigration minière.....44
2.5. Les autres migrations 44
3. Dés(accords) 45
3.1. Le renforcement des tensions intercommunautaires.....45
3.2. Kanak et Kanaky 46
3.3. Caldoche, Calédonien et Calédonie.....47
3.4. La recherche d'une solution consensuelle 48
4. L'école calédonienne « creuset du destin commun ».....49
4.1. Le Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie 49
4.2. Une scolarisation progressive 50
4.3. Plus de place pour la culture et les langues kanak.....52
4.4. L'école de la citoyenneté calédonienne.....53
5. Résumé du chapitre 56
CHAPITRE II - L'INTERCULTUREL ET LA QUESTION IDENTITAIRE EN CONTEXTE ÉDUCATIF..59
1. Le processus de construction identitaire 59
1.1. Identité personnelle et identité sociale 60
1.2. Le processus de construction identitaire dans l'enfance 62
1.3. Représentations sociales et stéréotypes contextualisés à la Nouvelle-Calédonie.....63
1.4. Les spécificités de l'identité en Nouvelle-Calédonie 65
2. La culture : disparité des points de vue 66
2.1. Approche épistémologique du concept 67
2.2. L'universalisme à la française.....69
2.3. Particularisme des cultures 70
2.4. L'évolution des esprits en France.....71

3. Du multiculturalisme vers la perspective interculturelle....72

3.1. Précisions définitoires et caractéristiques du multiculturalisme 72

3.2. La remise en question du multiculturalisme 74

3.3. Mise en place d'une approche interculturelle 75

3.4. Intégrer la diversité 76

3.5. La désacralisation de la culture au cœur du processus d'interculturation 78

4. Enjeux d'une éducation interculturelle au service du vivre-ensemble en Nouvelle-Calédonie79

4.1. D'une approche multiculturelle à une approche interculturelle de l'éducation....79

4.2. Complexité du dialogue entre deux modes de socialisation différents 82

4.3. Une école de la réussite pour tous....83

4.4. Bien-être et sécurisation culturelle dans le développement de l'enfant....84

4.5. Quelques exemples de pratiques interculturelles dans le premier degré en Nouvelle-Calédonie 88

5. Résumé du chapitre 89

CHAPITRE III - PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS POUR DEVELOPPER L'INTERCULTURALITE À PARTIR D'UNE LITTERATURE DE JEUNESSE OCEANIENNE....91

1. La question de l'accessibilité de la philosophie à l'enfance et ses bénéfices 92

1.1. Philosophie et enfance, des conceptions qui s'opposent 92

1.2. Philosophie et débat dans les programmes 96

1.3. Les enjeux de la philosophie avec les enfants....97

2. Multiplicité des pratiques philosophiques avec les enfants (PPE) : quelles pistes choisir ?...103

2.1. La méthode de la communauté de recherche philosophique (CRP)....103

2.2. La méthode de la discussion à visée philosophique et démocratique (DVDP)....105

2.3. La démarche des ateliers philosophiques AGSAS....107

2.4. Les modèles de maïeutique....108

2.5. Des méthodes pour une approche culturelle du savoir 109

3. Philosopher à partir d'un support de littérature de jeunesse contextualisé 113

3.1. Des Pratiques Philosophiques Contextualisées....113

3.2. La littérature de jeunesse océanienne : un corpus nourri pour induire des débats philosophiques à l'école 115

3.3. Quelles clés pour aider les enseignants à sélectionner des ouvrages permettant d'aborder les cultures océaniennes ? 121

4. Résumé du chapitre 123

CHAPITRE IV - PRATIQUES ENSEIGNANTES : DE L'ANALYSE À LA FORMATION 125

1. Enseignant, un métier de plus en plus complexe 125

1.1. Comprendre la multidimensionnalité des pratiques enseignantes....125

1.2. La mutation identitaire des enseignants du premier degré....127

1.3. L'entrée dans le métier d'enseignant : un passage sous tension....130

1.4. Complexité de la formation aux pratiques interculturelles en contexte océanien....132

2. L'éthique au fondement de l'éducation interculturelle 133
2.1. L'éthique enseignante : essai de définition 133
2.2. La capacité réflexive, aptitude principale dans le développement de la compétence éthique 135
2.3. Interroger le(s) rapport au(x) savoir(s) 136
2.4. Penser une éthique interculturelle : l'exemple de l'évaluation 138
3. Les gestes professionnels au cœur de l'éthique / l'agir enseignant 139
3.1. Le pilotage : assurer la cohésion de la séance 139
3.2. L'atmosphère : maintenir des espaces dialogiques sécurisés 141
3.3. Le tissage : donner du sens à la situation 142
3.4. L'étayage : une posture éthique de l'éducation 143
4. La philosophie dans la pratique enseignante : donner du sens à l'expérience 145
4.1. Les difficultés d'animation 145
4.2. Choisir un dispositif qui engage l'élève à penser par lui-même avec les autres 146
4.3. Établir une progression 150
4.4. Posture de l'enseignant philosophe 152
5. Résumé du chapitre 158
PARTIE 2 – PHASE EXPLORATOIRE ET CONCEPTION DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN 161
CHAPITRE V – PRÉ-ENQUÊTE ET ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE 163
1. Engagement de l'INSPE de Nouvelle-Calédonie dans le projet européen Philéact 164
2. Compte rendu d'une pré-enquête exploratoire auprès d'étudiants stagiaires de master MEEF premier degré sur la mise en œuvre d'ateliers philosophiques à partir d'un corpus d'ouvrages océaniens 165
2.1. Déroulé de la formation 165
2.2. Le recueil de données 166
2.3. Résultats et analyse 166
3. Sélection des acteurs de la recherche à l'issue de la pré-enquête 169
3.1. Suzie 170
3.2. Julie 171
3.3. Léa 171
3.4. Théo 171
3.5. Moana 172
3. Question de recherche et hypothèses 172
CHAPITRE VI : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 175
1. Une recherche qualitative 175
1.1. Une recherche collaborative 176
1.2. La posture de praticienne-chercheuse 178
1.3. Une recherche respectueuse et compréhensive 181
2. La population et le terrain d'enquête 184

2.1. Suzie : enseignante dans une école maternelle de tribu....186
2.2. Julie : enseignante dans une école maternelle d'une zone industrielle et minière....187
2.3. Léa : enseignante dans une école maternelle d'un village du nord....187
2.4. Théo : enseignant dans une école élémentaire de la côte est....188
2.5. Moana : enseignant dans une école prioritaire de Nouméa....188
3. L'approche par triangulation : une architecture méthodologique plurielle....189
3.1. L'enquête par questionnaire....189
3.2. Les enregistrements audio, vidéo et photographiques....191
3.3. Des entretiens individuels compréhensifs....193
3.4. Des entretiens collectifs et des échanges de travail....194
3.5. Notes et documents divers....196
4. Les méthodes d'analyse des données....198
4.1. L'analyse des questionnaires sur les représentations enseignantes....198
4.2. Transcription des ateliers philosophiques, des entretiens individuels et collectifs....198
4.3. Dispositif d'analyse des pratiques favorables au dialogue réflexif chez les élèves : le modèle du multi-agenda élargi aux ateliers philosophiques....201
4.4. Dispositif d'analyse pour explorer la collaboration avec les pairs dans l'acquisition de compétences professionnelles interculturelles : l'analyse de contenu thématique (ACT) des entretiens collectifs....203
5. Résumé du chapitre....205
PARTIE 3 – APPROCHE EMPIRIQUE ET TRAITEMENT DES DONNÉES....207
CHAPITRE VII : Contribution des pratiques philosophiques dans la formation d'enseignants débutants pour favoriser le dialogue réflexif chez leurs élèves....209
1- Préoccupations et positionnements en début d'exploration....209
1.1. Principales préoccupations à l'entrée en fonction dans un nouveau contexte....210
1.2. Représentations sur le rapport entre la culture des élèves et celle de l'enseignant....211
1.3. Représentations sur les apports potentiels du projet PHILEACT dans l'approche d'un contexte interculturel....213
1.4. Sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse et la menée d'ateliers philosophiques....214
2- Présentation du corpus de données selon le modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques....215
2.1. Le pilotage....216
2.2. L'atmosphère....236
2.3. Le tissage....251
2.4. L'étayage....265
2.5. Les savoirs....282
3 - Analyses des données relatives à l'appropriation d'une pratique pour favoriser le dialogue réflexif chez les élèves....296
3.1. Léa....296
3.2. Julie....298

3.3. Suzie 302
3.4. Moana 305
3.5. Théo 308
3.6. Bilan de fin d'expérimentation par les enseignants 310
4. Résumé du chapitre 316
CHAPITRE VIII : La collaboration entre pairs et la réflexion éthique 319
1. Regards croisés sur la mise en place d'ateliers philosophiques au service d'une posture professionnelle éthique 319
1.1. Les préoccupations dans la gestion d'un dispositif efficace pour faire dialoguer les élèves 320
1.2. La question de l'étayage pour aider à penser et comprendre les individualités....322
1.3. La part des autres dans la formation à l'étayage et au développement de la dimension éthique de l'enseignement....325
1.4. D'une recherche éthique guidée à l'autonomisation....326
2. Place de la littérature de jeunesse océanienne dans la réflexion éthique 329
2.1. Difficultés rencontrées pour sélectionner des ouvrages adaptés à un contexte d'apprentissage océanien....330
2.2. Avantages d'un support littéraire contextualisé 331
3. Questionnements autour d'une éducation interculturelle en Nouvelle-Calédonie....334
3.1. Des représentations parfois culturellement autocentrées à l'entrée dans le métier 334
3.2. De la diversité linguistique et des micro-cultures 336
3.3. De la culture scolaire et de la culture traditionnelle 338
4. Analyse de l'impact des pratiques partagées sur les compétences individuelles et la réflexion interculturelle....341
4.1. Contribution de l'approche collaborative dans le développement de compétences à mener un dialogue réflexif en classe 341
4.2. Contribution du dialogue philosophique à l'école primaire dans la construction d'un destin commun 344
4.3. Place envisagée par les enseignants des pratiques philosophiques contextualisés dans les programmations à venir....344
5- Résumé du chapitre 345
CHAPITRE IX : Discussion générale 347
1. Importance de l'apprentissage au dialogue dès la maternelle pour engager très tôt la jeunesse calédonienne dans une ouverture à l'altérité....347
1.1. Une pratique favorable à la reconnaissance de l'autre dans sa diversité 348
1.2. Des pratiques qui peuvent recréer du lien entre l'école et les familles....352
2. Une méthode pour développer l'éthique professionnelle enseignante....354
2.1. Apprendre à construire un espace où se joue une dynamique intellectuelle et intersubjective....354
2.2. Encourager la collaboration interculturelle des enseignants....357
2.3. Des pistes pour alimenter la réflexion collective sur la visée émancipatrice de la philosophie avec les enfants dans des contextes d'enseignement où l'organisation humaine est régie par la coutume....358

3. Les limites de la recherche 360
3.1. Les contextes d'expérimentations 361
3.2. Le statut de formatrice et de chercheuse 361
3.3. Une offre éditoriale limitée pour les maternelles 362
4. Perspectives 363
4.1. Pour les participants à la recherche collaborative 364
4.2. Pour la formation initiale des enseignants 367
4.3. Pour l'ensemble de la communauté éducative … et au-delà 369
CONCLUSION 371
BIBLIOGRAPHIE 373
TABLE DES ILLUSTRATIONS 413

LISTE DES SIGLES

ATSEM : Agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles
APE : Association des parents d'élèves
CCNE : Comité consultatif national d'éthique
CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés
CRP : Communauté de recherche philosophique
DENC : Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie
DVP : Discussion à visée philosophique
DVDP : Discussion à visée démocratique et philosophique
EPK : École populaire kanak
IEP : Inspection de l'enseignement primaire
ISEE : Institut de la statistique et des études économiques de la Nouvelle-Calédonie
EFCK : Éléments fondamentaux de la culture kanak
IFAP : Institut de formation à l'administration publique
IFMNC : Institut de la formation des maîtres de Nouvelle-Calédonie
INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
EDL : Étude de la langue
EPI : Enseignement pratique interdisciplinaire
IEOM : Institut d'émission d'Outre-mer
MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
OCDE : Organisation de coopération et de développement
PENC : Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie
PHILEACT : Philosophie, éducation, action, citoyenneté
PPC : Pratique philosophique contextualisée
PPE : Philosophie pour enfants
ROLL : Réseau des observatoires locaux de la lecture
SILO : Salon international du livre océanien
TBI : Tableau blanc interactif

Je voudrais vous montrer que vous pouvez être pleinement « professeur », totalement investi dans la transmission de ce que les hommes ont élaboré de plus intelligent et de plus exigeant... tout en assumant complétement la dimension politique de votre travail, apprendre à vos élèves à s'émanciper et à s'associer, à chercher la vérité et à construire le bien commun.

Philippe Meirieu

Lettre à un jeune professeur

INTRODUCTION

Dans un contexte cycliquement tendu, où les politiques gouvernementales locales et nationales prônent un discours de réconciliation des populations autochtones[1] et allochtones, mieux soutenir l'éducation au dialogue interculturel est un enjeu sociétal majeur. La tolérance et l'ouverture à autrui est au cœur des pratiques philosophiques menées avec les enfants (PPE) depuis un certain nombre d'années dans le monde, et cette forme d'apprentissage au débat démocratique, peu développée en Nouvelle-Calédonie, nous a semblé particulièrement intéressante pour aider notre jeunesse à raisonner et collaborer, et nos enseignants à s'engager dans une réflexion interculturelle. Cette thèse est ainsi née d'une conjonction de facteurs qui ont façonné et fait évoluer notre réflexion sur la notion de destin commun, mise en avant ces dernières décennies pour engager le territoire sur la voie d'une paix pérenne.

Intérêt personnel pour les questions d'identités et de vivre ensemble dans l'éducation

Pour qui a grandi en Nouvelle-Calédonie, la question de l'interculturalité semble être une problématique endémique. Personne ne peut ignorer qu'ici l'histoire personnelle est enchâssée dans une histoire coloniale qui précède et englobe tout sujet de réflexion, en particulier sur l'éducation. À la croisée d'une mosaïque de communautés qui ont construit la Nouvelle-Calédonie, nous avons été confrontée en tant qu'élève, étudiante, enseignante au collège, formatrice à l'INSPE, au rapport aux savoirs et à la prise en compte des diversités. Le réel est complexe, porteur de résilience et surtout d'optimisme. Le désir d'interculturel, dans la perspective d'un vivre ensemble[2] épanouissant, a ainsi accompagné de manière permanente mon parcours de praticienne et de chercheuse, comme une aspiration à mieux prendre en

[1] La notion d'autochtonie prend sa source dans la Grèce antique pour désigner les habitants présents depuis les origines. Lewuillon, (2009, cité par Bélaïdi et al., 2016) en précise le sens premier : « l'identité d'un peuple barbare se concevait d'abord comme une extension de la territorialité du groupe et comme son imperméabilité aux apports étrangers, avant que d'apparaître comme l'expression de son ethnicité (laquelle se définit immuablement par la langue, les institutions et les mœurs) » (p. 7). Selon la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) (2017) pour être « autochtone » il faut ainsi rassembler quatre critères cumulatifs : « antériorité dans un territoire donné ; expérience de la conquête ou de la colonisation ; situation de non-dominance ; et revendication identitaire » (p. 6). À la différence, l'allochtone désigne étymologiquement celui qui est d'un autre pays et qui est arrivé après.

[2] Selon une vision interculturelle, la promotion du vivre ensemble doit se construire sur trois piliers : la reconnaissance de la diversité, la lutte pour l'égalité des chances et le rapprochement par les interactions (White, Gratton et Rocher, 2015)

compte la diversité culturelle qui caractérise notre société, à la considérer non pas comme « un obstacle à la communication » mais comme « une source d'enrichissement » (Verbunt, 2011, p.12). En ce sens, en 1997, dans le cadre de l'éphémère D.E.A. Imago mundi de l'Université du Pacifique[3], j'entreprenais un mémoire[4] où je percevais dans la littérature émergente les prémices d'une forme de créolité, que Bernabé et *al.* (1993) présentaient en en faisant l'éloge, comme une « spécificité ouverte », une « totalité kaléidoscopique, c'est-à-dire la conscience non totalitaire d'une diversité préservée » (p. 27). Aujourd'hui, bientôt trente ans nous séparent de cette vision optimiste d'une littérature métissée qui, en prenant en compte les spécificités océaniennes, était annonciatrice d'une réconciliation des communautés par la quête d'une identité partagée. Malgré les affres d'un chemin au relief très inégal, nous continuons à croire en des solutions fécondes à mettre en place dès l'école primaire pour réouvrir un horizon de dialogue.

Genèse du projet

Les accords de Matignon-Oudinot (1988) puis de Nouméa (1998) ont fait entrer la Nouvelle-Calédonie dans un processus de décolonisation et de reconnaissance des identités plurielles, qui a contribué pendant trente ans à maintenir une paix sociale et a fait naître beaucoup d'enthousiasme et d'espoir dans des relations interethniques positives. Dans la continuité de ces accords, en 2016, la Nouvelle-Calédonie, dans son projet éducatif (PENC), résultat d'un long travail signé par tous les groupes politiques, invite à « améliorer les prestations de service public qu'elle offre en matière d'enseignement, en veillant […] à une meilleure adéquation de ses pratiques aux enjeux et réalités du pays »[5] (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, p. 8). L'école, « creuset du destin commun » doit favoriser « la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect et le vivre ensemble » (p.16) en prenant en compte l'héritage historique et le contexte de décolonisation. La diversité des cultures, les valeurs kanak[6], océaniennes, au côté des valeurs occidentales, doivent être soutenues pour favoriser la réussite de tous. Dans cette perspective, l'ESPE (aujourd'hui INSPE) a mis en place depuis 2014 un enseignement complémentaire sur l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne pour le master

[3] Diplôme d'Étude Approfondi.

[4] Le mémoire avait pour titre : « Le métissage du texte dans la littérature calédonienne (1970-1997) ».

[5] Délibération du Congrès n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'École calédonienne.

[6] La graphie est invariable.

MEEF[7] mention second degré. En 2020, la formation a été étendue aux étudiants stagiaires du master MEEF premier degré.

Chargée de cet enseignement, nous observons chaque année le manque de connaissances des jeunes enseignants sur le fonds océanien, et leurs difficultés à trouver des ressources didactiques qui leur permettent de respecter la commande institutionnelle. De même, à l'entrée dans le métier, ils se trouvent plutôt démunis pour développer dans leur classe des compétences pour le dialogue réflexif. Ils sont peu outillés pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux élèves de « participer de façon constructive à des échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions et des points de vue »[8], en lien avec les finalités de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) de respect de soi et d'autrui.

Dans ce contexte, était-il concevable d'engager des enseignants stagiaires[9] dans le développement d'une réflexion interculturelle en mettant en place des ateliers de philosophie par la médiation d'ouvrages de littérature de jeunesse adaptés au contexte océanien ?

Penser l'interculturel en formation n'est pas innovant, Demorgon et Lipiansky (1999) ont largement situé les problématiques d'une éducation contrainte à la prise en compte de tous les publics, mais la mise en œuvre de méthodes adaptées aux situations locales demeure plus que pertinente. L'invitation à la participation de la Nouvelle-Calédonie dans le projet européen PHILEACT (PHILosophie, Education, Action, CitoyenneTé), construit autour d'un consortium international[10], a largement soutenu cette réflexion. Rattaché à la chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » et financé par le programme ERASMUS +, le projet visait le développement de la pratique de la philosophie au primaire et au secondaire. Pour cela, un programme de formation et de création d'outils à destination des enseignants était envisagé. À plus long terme, l'objectif est d'inclure de façon explicite, dans les programmes scolaires, un enseignement de la philosophie auprès de tous les publics, dès le plus jeune âge, pour contribuer

[7] Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

[8] Attendu de fin de cycle dans la composante « Langage oral » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b).

[9] La Nouvelle-Calédonie n'a pas adopté la réforme de la formation initiale des professeurs mise en place en France en 2022. Le concours est toujours proposé à la fin de la première année de master MEEF si bien qu'en deuxième année l'étudiant cumule un statut de fonctionnaire stagiaire et un statut d'étudiant.

[10] Le consortium était composé de huit organisations (universités, association, institution publique) basées en France, Guyane, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Belgique, Grèce, Portugal et Liban.

à développer le sens critique, les pratiques démocratiques, l'esprit de tolérance, d'ouverture et de dialogue interculturel. L'ambition, considérable, est accompagnée par de nombreux travaux de recherche, y compris dans le Pacifique francophone, en particulier en Polynésie française. L'absence de la Nouvelle-Calédonie dans cette littérature scientifique nous a semblé regrettable et nous avons souhaité y prendre part. La participation de cinq enseignants stagiaires calédoniens au projet de formation européen a fourni les conditions d'une recherche collaborative.

Un contexte de recherche instable

Si l'exposé du contexte est fondamental dans la présentation d'un sujet de recherche, il nous semble essentiel de préciser ici que le nôtre a nécessité des ajustements permanents tant il a été affecté par des bouleversements sociaux, économiques et politiques importants entre 2022 et 2025. La phase d'observation a en effet été menée dans un temps encore relativement serein malgré des référendums clivants autour de la question de l'indépendance de la Nouvelle-Calédonie, mais la crise nickel qui a lourdement touché le Territoire et les émeutes qui ont brutalement abîmé le processus de vivre ensemble et placé la Nouvelle-Calédonie sous couvre-feu pendant sept mois ont nécessité une réévaluation des enseignements à tirer du recueil d'informations, auparavant plus optimistes.

En 2024, en effet, le pays a connu une insurrection d'une violence inédite qui a détruit huit cents entreprises, mis au chômage 30% de l'emploi salarié privé et mis à mal trente ans de progrès économique et social. Selon la Chambre de Commerce et de l'Industrie, c'est 25% du PIB de la Nouvelle-Calédonie qui a été brutalement effacé (Franceinfo, 2024). Parallèlement trente-cinq établissements scolaires, dont vingt-cinq écoles primaires, ont été partiellement ou totalement ravagés, déscolarisant cinq mille élèves (Tejero, 2024) et créant un lourd traumatisme dans la communauté éducative et les familles. Le bilan catastrophique et la violence des exactions, principalement commises par une jeunesse kanak urbaine, soulève de nombreuses questions sur l'école et le rôle des parents, souligne Guibert (2024). Comment répondre à cette jeunesse radicalisée, « animée d'un fort sentiment identitaire, et que les institutions, y compris la famille, ont laissé en déshérence ces dernières années » ? interroge la journaliste du *Monde*. Nous pensons, à l'instar de Chung (2021), que si le chemin parcouru en politique éducative a permis une baisse des inégalités scolaires ces dernières années, des progrès restent encore à faire. L'approche interculturelle exige des changements méthodologiques profonds pour repenser le rapport entre les individus, entre les groupes. Des pratiques philosophiques dès l'école élémentaire, qui s'appuieraient sur des ouvrages de

littérature de jeunesse océanienne, pourraient ainsi constituer une partie de la réponse en donnant aux enseignants et aux élèves une éducation aux principes d'altérité et de pluralité, en déployant l'esprit critique par l'analyse coopérative de situations fictionnelles contextualisées.

Le dialogue dans la relation à autrui

Dialogue et altérité se construisent ensemble. Nous reprenons là l'idée source des travaux de Caelen et Xuereb (2017) selon lesquels l'altérité est « le germe de tout dialogue qui s'installe dans un cadre actionnel à partir duquel il va se déployer tant qu'un certain intérêt des interlocuteurs est maintenu » (p. 4). Bien que l'altérité soit de nature transcendantale, elle se réalise dans la dynamique d'une relation intersubjective. Selon Lévinas (1976), pour être éthique, cette relation doit être asymétrique : une authentique philosophie du dialogue exigerait en effet une relativisation de l'égo, un abaissement de soi pour aller à l'autre, qui mériterait d'être aimé plus que soi-même. En 1985, Jacques, à qui l'on doit d'avoir systématisé la recherche des conditions de l'échange discursif, établit au contraire la réciprocité comme un principe dialogique. Il ne s'agit pas d'un simple partage de voix qui resteraient isolées, ni d'un entrecroisement de deux discours, mais de la production d'une « relation interlocutive » (p. 79). En s'appropriant les règles de la compétence communicative, l'homme se fait à la fois sujet moral, social et politique, contribuant à donner des effets de communautés. Aux côtés de l'auteur, nous croyons qu'altérité et dialogue résultent d'une émergence réciproque et que « malgré la pluralité des codes et en dépit de nos appartenances à des communautés closes » (Jacques, 1985, p. 587), il existe des valeurs qui nous rassemblent. Pour les découvrir, l'atelier philosophique dès le plus jeune âge nous semble un cadre d'apprentissage approprié. En privilégiant la relation d'interlocution, il favorise en effet la collaboration entre soi et autrui dans le rapport au monde.

La pratique de la philosophie à l'école

Le regain d'intérêt pour la philosophie avec les enfants ces dernières décennies procède de plusieurs facteurs : d'une part une définition de la philosophie non plus entendue comme une discipline académique mais comme une démarche réflexive sur des thèmes existentiels (Tharrault, 2021) et d'autre part la reconnaissance d'une capacité à penser dès le plus jeune âge. L'enfant est capable d'élaborer un raisonnement, il s'étonne, se pose des questions sur la vie et cherche à donner du sens au monde qui l'entoure. Selon Lipman et Sharp (1978), les premiers à avoir lancé la vague *Philosophy for children*, la philosophie est au rendez-vous de cette quête. La recherche collective et les interactions intersubjectives permettent de proposer

des réponses aux mystères de l'existence. Selon Blond-Rzewuski (2019), la discussion à visée philosophique à l'école peut être considérée comme une modalité d'apprentissage, parmi d'autres, pour permettre à l'enfant d'acquérir une posture d'apprenant. Elle participe à la formation de l'esprit critique (Gagnon, 2015) et à l'apprentissage d'une citoyenneté éclairée en interrogeant le sens des valeurs (Budex, 2020). Pour autant, si l'esprit critique, conçu comme un enrichissement de la vie cognitive qui évite le renfermement sur soi-même, est présenté par l'OCDE comme une des compétence clé du XXIe siècle (Vincent-Lancrin et al., 2020), c'est un apprentissage au long cours qui nécessite d'être travaillé dès l'enfance (Pasquinelli et Bronner, 2020). Pour amener l'enfant à une imprégnation progressive de la complexité de son environnement, à l'élaboration d'une pensée construite et à faire preuve d'ouverture d'esprit, le rôle de l'enseignant est central. La tâche est difficile et demande un effort pour créer des situations propices aux échanges (Tozzi, 2018).

Philosophie, littérature et prise en compte de la diversité dans l'éducation

Plusieurs méthodes d'animation d'un atelier philosophique se sont développées. Celle de Chirouter (2015) pose comme principe que l'enfant ne peut pas philosopher sans texte. La littérature de jeunesse donne accès à une multitude d'expériences du monde et interroge les représentations tout en proposant aux élèves un support adapté à leur capacité d'abstraction. Pour passer de l'individuel à l'universel, l'exploitation d'un corpus océanien comme support inducteur favoriserait selon nous cette transposition. Pour cultiver l'acte de philosopher, dans le contexte multiculturel calédonien, le corpus océanien offre en effet un champ florissant d'imaginaires de Nouvelle-Calédonie, d'Australie, du Vanuatu, de Polynésie, de Wallis et Futuna, où s'exprime la diversité, de manière harmonieuse ou conflictuelle. Elle constituerait ainsi un terreau fertile pour proposer en école primaire une expérience de pensée commune, favorable à l'expression d'un point de vue, dans un cadre démocratique respectueux des différences et divergences d'opinion. En Polynésie, Deprez (2022) a ainsi développé la Pratique Philosophique Contextuelle (PPC) en engageant la réflexion des enfants par des albums en tahitien et a pu constater les avantages d'une littérature endogène. Selon l'auteur, elle soutient la transmission culturelle et constitue un outil pédagogique adapté qui facilite la compréhension, motive les élèves et encourage leur réussite. Nous pensons ainsi qu'engager des enseignants entrant dans le métier à l'exploitation d'ouvrages qui feraient écho aux identités calédoniennes leur offrirait les conditions d'une réflexion sur les enjeux d'une éducation interculturelle et pourrait enrichir leur représentation des élèves et de leur éthique professionnelle.

Démarche de la recherche

Dans la perspective d'un projet de société, la prise en compte de la diversité des cultures est un impératif (Abdallah-Pretceille, 1999a ; Verbunt, 2011). Partant de ce principe nous avons considéré qu'il était important de créer à l'école, précocement, les conditions de cette reconnaissance. Si dans un premier temps notre attention a porté sur l'appropriation par les élèves calédoniens des modalités de la discussion à visée philosophique, notre recrutement pour la formation des enseignants en 2020 a modifié notre champ de recherche. Nous nous sommes alors interrogée sur les enjeux de cet apprentissage dans le développement des compétences professionnelles, et en particulier éthiques pour des enseignants entrant dans le métier. Après une phase exploratoire conduite en 2022 sur l'exploitation de la littérature de jeunesse, notamment océanienne, et la menée d'ateliers philosophiques par des enseignants stagiaires en deuxième année de master MEEF, nous avons engagé une recherche collaborative avec cinq enseignants stagiaires, sélectionnés pour faire partie du projet de formation PHILEACT. Notre objectif n'a pas été pas de juger des bonnes pratiques de ces enseignants novices, ni de quantifier les résultats obtenus, mais de décrire et comprendre comment la mise en œuvre d'ateliers philosophiques avec un jeune public et l'utilisation de « textes d'identités » (Nocus et al., 2014) leur permettaient de construire et d'améliorer leur pratique professionnelle en prenant en compte leur contexte d'enseignement. Nous considérons en effet, à l'instar de Vinatier et Morissette (2015), que les enseignants ne sont pas de simples exécutants d'un prescrit institutionnel mais des praticiens réflexifs qui ajustent leur pratique au contact du réel. Dans cette perspective compréhensive, l'étude, qui s'est principalement appuyée sur l'observation d'ateliers philosophiques et des entretiens d'analyse de pratique individuels et collectifs, est qualitative. Une grande vigilance a été portée sur la qualité des interactions avec les partenaires de l'investigation.

Enjeu pour la formation initiale

Cette thèse pourrait éventuellement apporter un éclairage à la formation initiale des enseignants sur les conditions d'apprentissage du dialogue réflexif et surtout interroger la part de l'identité épistémique des acteurs dans le processus éducatif. À l'appui de nos résultats, il s'agirait, comme le propose Gagnon (2011), de faire comprendre aux enseignants stagiaires, d'où ils parlent lorsqu'ils enseignent :

> L'épistémologie personnelle, souvent implicite, représente, en ce sens, un enjeu éthique puisqu'elle est liée au rapport que nous avons envers nous-mêmes, à la conception de nos propres capacités et compétences, voire aux manières dont nous nous approprions

notre liberté et agissons comme citoyen (p. 31).

Mise en œuvre dans une communauté de recherche philosophique (CRP) en classe, cette posture permettrait également aux élèves d'élargir leur horizon de connaissances, de compréhension et de reconnaissance du pluralisme culturel. La littérature de jeunesse océanienne, qui offre une ouverture sur plusieurs univers culturels, favoriserait cette éthique de respect.

Structuration de la thèse

Notre recherche est organisée en trois grandes parties.

La partie 1 expose en quatre chapitres le cadre théorique et conceptuel de l'étude.

Le chapitre 1 vise à rendre compte de la complexité du terrain d'enquête et des défis qui se présentent à l'école calédonienne, en particulier aux jeunes enseignants sur qui repose le « destin commun » d'un pays multiculturel qui n'en finit plus de solder son contentieux colonial. C'est dans ce contexte fracturé que se situent les enjeux d'une recherche sur les conditions d'apprentissage au dialogue entre les cultures.

Le chapitre 2 aborde le parcours de l'interculturel dans des sociétés de plus en plus multiculturelles et dont les politiques éducatives cherchent à répondre à l'hétérogénéité des élèves et aux inégalités devant la réussite scolaire. Au cœur des réflexions, la question de la construction identitaire en contexte éducatif, ainsi que la disparité des points de vue sur le concept de culture, ont été développées.

Le chapitre 3 présente la réflexion qui a accompagné la diffusion des pratiques philosophiques avec les enfants, le concept d'enfance et ce que l'on entend par philosopher dès le plus jeune âge, ainsi que les enjeux associés à cette modalité pédagogique. Parmi les différentes méthodes qui ont été développées, celle de Chirouter (2015), qui prend appui sur le livre de jeunesse, est examinée au regard du corpus littéraire océanien. L'offre s'est considérablement étoffée ces dernières années et constitue un formidable « laboratoire de recherche » pour explorer les identités plurielles et enquêter sur des questions universelles.

Le chapitre 4 porte sur la multidimensionnalité du métier d'enseignant, de plus en plus complexe comme en rend compte la littérature scientifique sur les pratiques enseignantes. Nous avons porté une attention particulière au modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui décrit les principales préoccupations de l'agir enseignant. L'éthique est au cœur de ce cadre d'analyse et constitue la base de l'éducation interculturelle. En ce sens, la mise en œuvre

d'ateliers philosophiques oblige à penser un espace d'apprentissage qui favorise le développement des compétences langagières, intellectuelles et citoyennes des élèves. Pour donner goût au savoir, la posture de l'enseignant est déterminante.

La partie 2 présente en deux chapitres le cadre méthodologique de la recherche.

Le chapitre 5 expose la phase exploratoire de l'enquête, qui a été menée en 2022 dans le cours de littérature de jeunesse auprès des enseignants stagiaires en deuxième année de master MEEF. Alternant apports théoriques, expérimentations pendant la période de stage et restitutions et analyses de pratiques, l'initiation à la menée de discussions à visée philosophiques à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse océanienne a permis la finalisation de notre question de recherche et la conception de l'enquête de terrain.

Le chapitre 6 décrit la méthodologie de cette recherche qualitative, la population suivie et le terrain d'enquête. Pour garantir la scientificité du travail, une approche par triangulation des données a été choisie, croisant plusieurs outils d'observation : questionnaires, transcriptions d'ateliers observés et d'entretiens individuels et collectifs, outils des enseignants. Le dispositif d'analyse des données, pluriel, est également présenté, notamment notre modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques, que nous avons construit sur la base de celui proposé par Bucheton et Soulé (2009).

La partie 3 développe en trois chapitres l'approche empirique et le traitement des données.

Le chapitre 7, le plus dense de la thèse, étudie comment la mise en œuvre d'ateliers philosophiques en écoles maternelles et élémentaires a contribué à développer les compétences professionnelles des enseignants entrant dans le métier. L'observation a porté sur le pilotage de l'activité, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les savoirs construits. L'évolution des représentations enseignantes a également été mesurées en comparant les questionnaires de début et de fin d'expérimentation.

Le chapitre 8 examine la part du travail collaboratif dans la formation de l'individu. L'analyse de contenu thématique des échanges collectifs croise le regard des cinq participants sur la posture éthique que doit adopter l'enseignant pour permettre aux élèves de développer des compétences à réfléchir et dialoguer, la place de la littérature de jeunesse océanienne dans cette réflexion éthique et les questionnements qui accompagnent la mise en œuvre d'une éducation interculturelle en Nouvelle-Calédonie.

Le chapitre 9 propose une discussion sur les résultats de l'enquête, l'intérêt des pratiques

philosophiques et de l'exploitation du corpus littéraire océanien dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants, au bénéfice des élèves et du dialogue entre les cultures. Il présente également les limites et les perspectives de cette recherche.

Les annexes sont présentées dans un deuxième tome. Elles regroupent le modèle de formulaire relatif au consentement, les questionnaires de début et de fin d'expérimentation, les transcriptions des DVP observées et des entretiens d'analyse de pratique à chaud qui les ont suivies, les transcriptions des réunions collectives, des outils de pilotage fournis par les enseignants et quelques extraits des notes prises dans différents contextes.

PARTIE 1 - APPROCHE THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE

CHAPITRE I - PLACE DE L'ÉCOLE EN NOUVELLE-CALÉDONIE, TERRE MULTICULTURELLE

L'actualité nationale et internationale jette cycliquement un coup de projecteur sur la Nouvelle-Calédonie. Tantôt elle alimente les gros titres pour les troubles graves qui accompagnent le processus de décolonisation, tantôt elle est ignorée. Au bout du compte, elle est souvent mal connue (Christnacht, 2004). Il faut dire que sa réputation est contrastée : d'un côté elle est une terre attractive et convoitée, à l'origine d'une immigration importante, et de l'autre, un espace fragilisé par les disparités et les questions politiques, économiques et sociales (Gay, 2014). C'est dans ce cadre complexe, marqué par des changements et des enjeux de reconnaissance des identités plurielles et de souveraineté, que l'École calédonienne a l'injonction de participer à la construction d'un « destin commun », « sorte de déclinaison calédonienne du vivre ensemble » (Minvielle, 2023, p. 157). Ce chapitre a pour objectif de fournir les repères socio-culturels, historiques, politiques et économiques, indispensables pour éclairer l'intérêt et les circonstances de cette recherche.

1. Une situation actuelle complexe

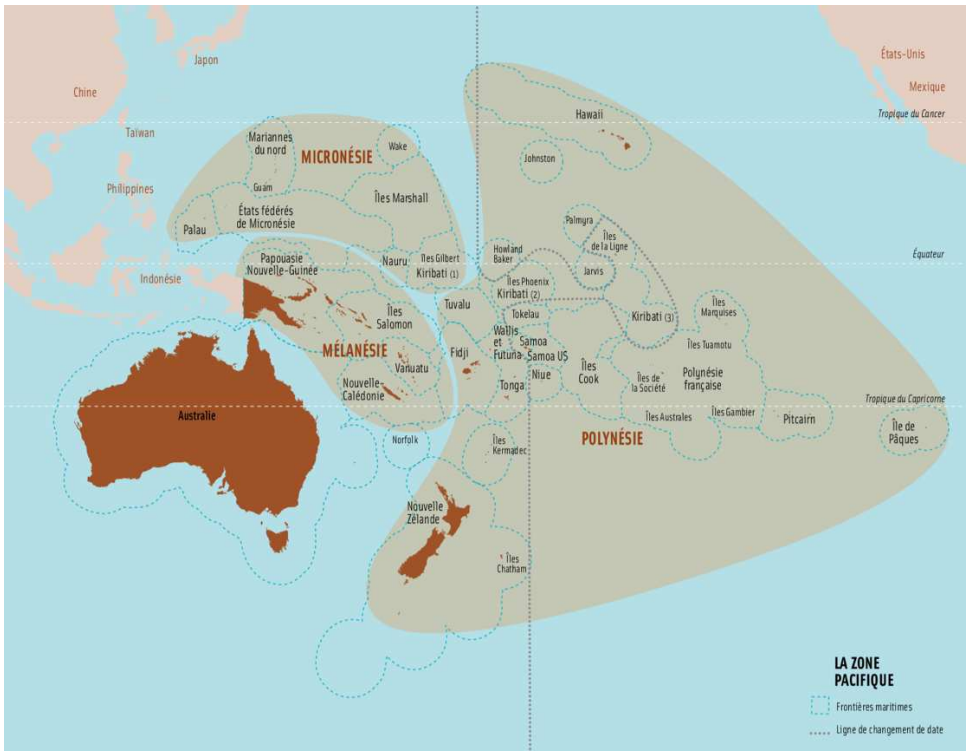
L'archipel possède des richesses qui constituent des défis à bien des égards. Sa diversité culturelle, ses ressources naturelles, sa position stratégique sur l'axe indo-Pacifique, contribuent à faire de ce petit « caillou »[11] une exception territoriale et l'objet de tensions qui l'ont conduit ces derniers mois à un dialogue quasi impossible entre les populations.

1.1. Une population multiculturelle et multilingue

Terre de peuplement, la Nouvelle-Calédonie est composée d'une population multiculturelle qui constitue un des facteurs de sa complexité, de sa richesse et des antagonismes qui la caractérisent. Pour mieux comprendre les processus d'interactions, il est utile de rappeler que l'archipel fait partie de l'ensemble mélanésien qu'on oppose communément aux ensembles polynésien et micronésien (Carte 1). Ce territoire ultramarin du Pacifique sud est situé à environ

[11] La petite dimension de l'archipel et la riche teneur de son sol en nickel ont donné ce surnom de « Caillou », principalement employé par ses habitants.

17000 kilomètres de la France. « C'est la terre d'outre-mer la plus éloignée de la Métropole », précise l'Atlas de la Nouvelle-Calédonie (Bonvallot, 2012, p. 17).



Carte 1 : La Nouvelle-Calédonie au cœur de l'Océanie (Maison de la Nouvelle-Calédonie, 2011, p. 5-6)

La Nouvelle-Calédonie comprend la Grande Terre, qui s'étend sur quatre cents kilomètres de long et quarante kilomètres de large, et trois ensembles d'îles. À l'est, les îles Loyauté, Maré, Tiga, Lifou et Ouvéa ; au Sud, l'île des Pins ; et au nord, les îles Belep, Art et autres. Au dernier recensement de 2019[12], la répartition selon la communauté d'appartenance ressentie présente une mosaïque pluriethnique dont les trois principales sont les Kanak (41,2 %), les Européens (24%), la communauté wallisienne et futunienne (8,3%). Le reste de la population (8%) est composée de Tahitiens, d'Indonésiens, de Ni-Vanuatu, de Vietnamiens, etc. Sur les 271 400 habitants, près d'un habitant sur dix se déclare métis et un sur dix ne se retrouve pas dans les modalités proposées. L'analyse comparative avec les chiffres de 2014 révèle une augmentation de la population kanak et une part plus importante des métis qui passe de 8,6% à 11,3% (Institut de la statistique et des études économiques de Nouvelle-Calédonie [ISEE], 2020). La population kanak habite majoritairement aux îles et dans le nord et la moitié de la communauté

[12] L'Institut de la Statistique et des Études Économiques de Nouvelle-Calédonie (ISEE) devait effectuer un nouveau recensement en 2024 mais en raison de la situation insurrectionnelle, celui-ci a été reporté en 2025. Les résultats ne seront publiés qu'en 2026.

vit en tribu[13]. Précisons, au sujet des données statistiques, la spécificité du territoire ultra-marin qui dispose par dérogation de la CNIL[14] de données ethniques contrairement à la loi « informatique et libertés » de janvier 1978 en vigueur dans l'espace français. La partie ethnique du recensement permet de mesurer la mise en œuvre de la politique de rééquilibrage actée par l'Accord de Nouméa (Chung, 2021 ; David, 2011) à la suite de constats de déséquilibres hérités de la période coloniale (Blanchet, 1999). Pour certains, ce caractère ethnique aurait des influences moins vertueuses : d'une part il influencerait les rapports sociaux entre les groupes ethniques en établissant une sorte de rivalité hiérarchisée entre Kanak et Caldoches,[15] et d'autre part permettrait le maintien d'un statut civil personnel pour les autochtones (statut coutumier) qui dérogerait au Code civil (Monot, 2023 ; Trépied, 2013).

L'île aux cent visages comme la dénommait la journaliste Jacqueline Sénès (1977) fait également figure d'exception en ce qui concerne sa richesse linguistique. La population calédonienne est souvent caractérisée par son multilinguisme au niveau macro-sociétal. Elle est également marquée au niveau individuel par un plurilinguisme généralisé, mis en relief par plusieurs enquêtes menées depuis une vingtaine d'année (Barnèche, 2004 ; Fillol, 2016 ; Razafimandimbimanana, 2021 ; Salaün, 2005). L'Académie des langues kanak relève vingt-huit langues vernaculaires réparties sur huit aires coutumières[16] (carte 2). Longtemps minorées, elles sont aujourd'hui reconnues comme langues d'enseignement et de culture (loi organique N°99-209, 1999[17]). À côté de cette diversité endémique appartenant à la famille des langues austronésiennes (Colombel et Fillol, 2009) se côtoient les langues issues de migrations liées à la colonisation (français, vietnamien, indonésien) ou à des migrations plus récentes (wallisien, futunien, tahitien). Au milieu de cette diversité linguistique, le français est devenu la langue

[13] La société kanak est structurée autour d'une organisation coutumière dont le clan est la base. Les clans se réunissent en tribus, au sein de districts coutumiers, eux-mêmes regroupés en aires coutumières. La tribu est, depuis 1867, la reconnaissance administrative de l'organisation kanak. La Nouvelle-Calédonie compte 342 tribus réparties dans 61 districts coutumiers.

[14] La Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés a pour mission de protéger les données personnelles. Le règlement européen interdit de recueillir les informations portant sur l'origine raciale ou ethnique sauf si leur utilisation est autorisée par la CNIL en raison d'un intérêt public.

[15] Le mot « caldoche » désigne les Calédoniens d'origine européenne, installés durablement, ainsi que les métis qui partagent le même style de vie.

[16] Les huit aires coutumières sont le fruit des Accords de Matignon-Oudinot en 1988. Il s'agit de subdivisions spéciales et parallèles aux subdivisions administratives.

[17] La loi organique n°99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie reconnaît les langues kanak comme langues d'enseignement et de cultures régionales à l'école, au collège et au lycée.

véhiculaire, langue d'intercommunication enseignée dans les écoles depuis 1863 à la demande du gouverneur Guillain (Fillol et Vernaudon, 2004 ; Terrier, 2022).



Carte 2 : Les aires coutumières et la répartition des langues kanak en Nouvelle-Calédonie.

Source : Académie des Langues Kanak, 2015.

1.2. Facteurs économiques éclairant la situation sociale

Si la superficie des terres calédoniennes atteint 18 575 km^2, la Zone Économique Exclusive (ZEE)[18] de l'archipel représente 1 422 543 km^2, étendus entre l'Australie, les îles Salomon, le Vanuatu et la Nouvelle-Zélande. Cet *or bleu* (Loubersac, 2017) constitue 13% de la ZEE française et en fait la deuxième plus importante après celle de la Polynésie française. Aux lagons classés au patrimoine mondial de l'UNESCO s'ajoutent une faune et une flore d'une exceptionnelle diversité (Richer de Forges et Pascal, 2008) qui participent à faire du tourisme la deuxième industrie du territoire. En tribu, les projets de gîtes, de tables d'hôtes et de campings se sont développés et ont permis, selon Bellec (2023), en plus des apports économiques, de favoriser les relations intra-familiales et d'améliorer la condition de la femme.

Outre un potentiel maritime encore largement sous-exploité (Institut d'émission d'Outre-mer [IEOM][19], 2016) et une position stratégique sur l'axe indopacifique où s'affrontent la

[18] Les Zones Économiques Exclusives (ZEE) ont été adoptées lors de la troisième conférence de l'ONU sur le droit de la mer le 10 décembre 1982 (convention de Montego Bay).

[19] L'IEOM est la banque centrale des collectivités (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis-et-Futuna) qui ont pour monnaie le franc Pacifique.

Chine et les États-Unis, la Nouvelle-Calédonie dispose en sous-sol d'un joyau minéral précieux qui la plaçait en 2023 au troisième rang des pays producteurs de nickel selon l'institut allemand Statista (Gaudiaut, 2024) et faisait d'elle un pays riche aux yeux de ses voisins (Gay, 2014). « L'or vert » comme on l'appelle ici, « a toujours été un élément essentiel de la santé économique de la Nouvelle-Calédonie » (Viratelle, 2016, p. 1) avec 90% des exportations du territoire et 20% de son produit intérieur brut (Hache, 2024).

À l'échelle internationale, depuis les années 1870 il joue un rôle pionnier dans l'essor de ce secteur industriel (Bencivengo, 2014). Minerai stratégique, au début pour la production d'aciers spéciaux dans les secteurs de l'armement et de la construction navale (De Prémonville, 2021), il est devenu un élément central dans la lutte contre le changement climatique avec le rôle capital qu'il occupe dans la composition des batteries nécessaires aux véhicules électriques (Gaudiaut, 2024). Si la filière calédonienne de nickel pourrait sécuriser les ravitaillements européens (Requin et al., 2023), selon plusieurs analystes en relations internationales et stratégies militaires (Charon et Jeangène Vilmer, 2021 ; Vandendyck, 2019), elle susciterait d'autres convoitises. *La Chine lorgne la Nouvelle-Calédonie et ses réserves de nickel* titrait un article du *Monde* et elle soutiendrait les partis indépendantistes pour asseoir son influence dans le Pacifique en cas d'indépendance et s'assurer des sources d'approvisionnement (Thibault, 2020). Pour les indépendantistes, sa maîtrise est le levier économique et social de l'accession à la pleine souveraineté (Bezat, 2024).

À l'échelle locale, si le nickel est en grande partie lié à l'origine de la diversité culturelle du territoire comme nous le verrons un peu plus loin, il est un élément majeur du partage des richesses et du rééquilibrage mis en œuvre pour assurer la paix sociale (Viratelle, 2016). « Le nickel coule de la chaîne et des massifs, il coule aussi dans les veines des Calédoniens et fait battre leur cœur » résume l'ancien directeur de la Maison de la Nouvelle-Calédonie (p. 3). Son poids économique est considérable puisqu'un quart des salariés dépend directement ou indirectement de l'exploitation minière (IEOM, 2021). C'est dire si *le roi Nick*[20] ici est tout puissant et alimente les débats et les décisions politiques (Beauducel, 2015). L'inspection générale des finances (IGF) et le Conseil général de l'économie (CGE), mandatés par l'État, relevaient cependant que l'activité devait profiter davantage à ses habitants et avertissaient des risques liés au poids local de cette industrie (Requin et al., 2023). D'une part, la ressource n'est pas renouvelable, d'autre part, le secteur qui est dépendant des cours cycliques du minerai

[20] Périphrase commune en Nouvelle-Calédonie.

concentre une grande part du travail et du capital, confisquant aux autres secteurs la possibilité d'une diversification du modèle économique ; enfin, la filière nickel attise des tensions entre différents groupes sociaux ou ethniques pour le contrôle et l'appropriation du sous-sol (Ris, Trannoy et Wasmer, 2017).

En 2023, les risques potentiels sont devenus réels. La Nouvelle-Calédonie subit la rude concurrence de l'Indonésie et la chute du cours du minerai de plus de 40%. Dans un contexte morose, alimenté par une instabilité politique anxiogène qui contribue au départ massif d'une partie de la population, les entreprises ont réduit leurs investissements et diminué leurs effectifs (Requin et al., 2023). Les inégalités dans la population active, déjà mises en évidence par les chiffres du dernier recensement établi en 2019 par l'ISEE, se creusent. Ainsi, même si des efforts soutenus ont été réalisés par les politiques publiques en matière de logements sociaux pour résorber progressivement le nombre de squats[21] dans les communes de Nouméa et de Dumbéa (ISEE, 2020) après l'arrivée massive des gens des tribus vers les bassins d'emploi, si des efforts considérables ont été faits au bénéfice de l'intérieur et des îles pour enrayer l'exode rural par le développement du tissu économique et par des mesures visant à favoriser l'accession des kanak aux responsabilités dans tous les secteurs[22] (Bernut-Deplanque, 2002), des disparités restent encore préoccupantes. La population kanak est ainsi deux fois plus concernée par l'emploi précaire (ISEE, 2020).

Parallèlement à la crise économique, l'inflation s'est trouvée en constante augmentation (IEOM, 2023), soutenue par une indexation des salaires de la fonction publique historiquement destinée à favoriser le pouvoir d'achat des fonctionnaires envoyés outre-mer mais devenue, selon Chauchat et Perret, (2006) un « mauvais instrument de développement » (p. 141) en entretenant des prix élevés, alors même que les salariés du privé ont un Salaire Minimum Garanti (SMG) inférieur de 11% à celui de la métropole. Des quartiers d'habitats spontanés se sont reformés autour de la capitale qui concentre le bassin d'emplois le plus important et, de l'avis de Trépied (cité par Lecompte, 2024), l'explosion de violence qu'a connu récemment la

[21] Le terme « squat » désigne selon la définition de l'ISEE (2019), « un habitat précaire et spontané situé sur un terrain privé ou public, pour lequel les occupants sont sans droit ni titre » (p. 8).

[22] Le Programme « 400 cadres » destiné au rééquilibrage économique et social de la Nouvelle-Calédonie a favorisé la formation de nombreux calédoniens. Prenant sa source dans les accords de Matignon-Oudinot en 1988, il est renouvelé en 1998 avec les Accords de Nouméa et se poursuit depuis 2006 sous la forme du programme de formation « Cadres Avenir ». En concertation avec les acteurs économiques, les formations subventionnées correspondent au besoin du marché calédonien.

Nouvelle-Calédonie, en particulier l'agglomération de Nouméa, viendrait de cette population marginalisée qui éprouve une forte rancœur vis-à-vis des quartiers plus aisés.

Pour comprendre la rupture du dialogue entre les communautés et l'intérêt que nous trouvons à un apprentissage précoce d'un cadre favorable à l'échange de points de vue, il est nécessaire d'aborder une autre spécificité calédonienne : son statut singulier au sein de la France dans un processus de décolonisation.

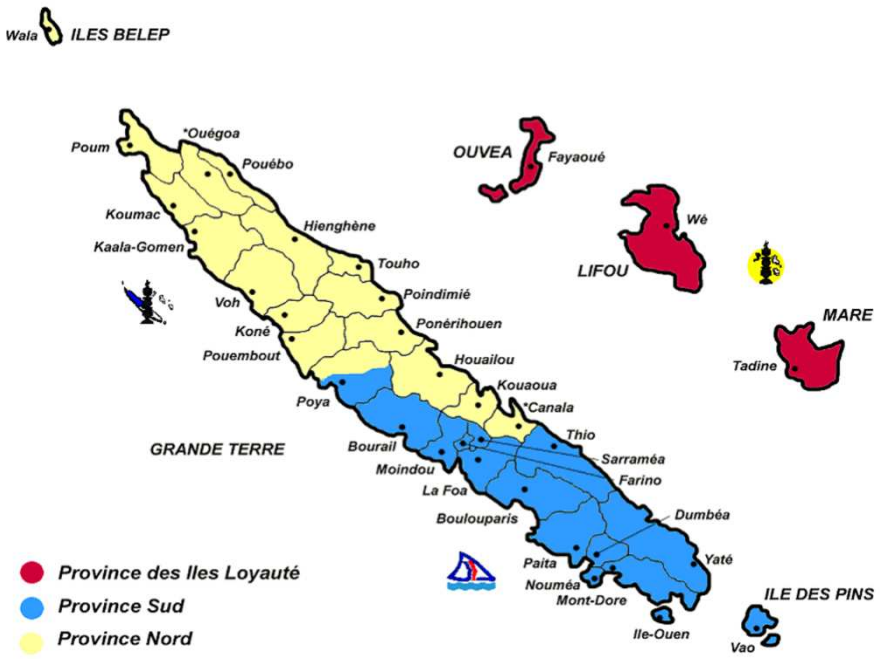
1.3. Particularités de la Nouvelle-Calédonie par rapport à la France

La situation institutionnelle de la Nouvelle-Calédonie fait d'elle une exception politique dans l'Outre-mer français (Pantz, 2015). Comme le fait remarquer Gay (2014), dès qu'il est question de la Nouvelle-Calédonie, on se heurte rapidement à des problèmes : elle n'est plus un territoire d'outre-mer (TOM) mais n'est pas non plus une collectivité d'outre-mer (COM)[23] au même titre que les territoires insulaires du Pacifique français, Polynésie française et Wallis-et-Futuna. Elle est une collectivité *sui generis,* « de son propre genre », engagée dans un processus de décolonisation inédit. Les spécialistes en droit public (David et Tirard, 2022 ; Gravelat, 2020) rappellent que, du fait de la présence du peuple kanak, peuple autochtone originel, la Nouvelle-Calédonie est inscrite sur la liste des territoires non autonomes à décoloniser de l'Organisation des Nations Unies, qui suit de près le processus engagé par la France.

De ce fait, fruit de négociations, un « cadre juridique et politique exceptionnel » a été mis en place par les accords de Matignon-Oudinot (1988) et de Nouméa (1998). Ils prévoient au terme du processus, un référendum permettant aux « populations intéressées » de se prononcer sur leur avenir avec la France (David et Tirard, 2022, p. 1). Si la population opte pour l'indépendance, le résultat est définitif. Dans le cas contraire, elle est appelée à se prononcer à nouveau. Finalement ce ne sera pas une mais trois consultations référendaires en quatre ans qui seront organisées, contribuant à maintenir la discorde entre les communautés (Institut Montaigne, 2025). Une répartition des pouvoirs en trois provinces (sud, nord, îles) (Carte 3) est également décidée. Cette partition est un outil politique qui doit permettre la mise en œuvre d'un rééquilibrage des inégalités économiques et sociales. Il s'agit de développer la Province

[23] Après avoir été une colonie du Second Empire, puis de la IIIe République, elle devient territoire d'outre-mer (TOM) en 1956 puis collectivité d'outre-mer (COM) à statut particulier ou *sui generis* depuis 1999.

nord et celle des îles Loyauté par rapport à la Province sud, où se concentre l'activité économique autour de Nouméa, son chef-lieu (Hadj, 2019).



Carte 3 : Les trois Provinces (Ministère des outre-mer, 2013, chapitre III)

Depuis le 20 juillet 1998, le Territoire a par ailleurs bénéficié d'un statut spécifique provisoire permettant le transfert progressif de compétences de l'État vers les institutions de Nouvelle-Calédonie. Ces dispositions lui accordent aujourd'hui un degré d'autonomie inédit et « une place à part dans et vis-à-vis de la Constitution » (Clinchamps, 2012, p. 61), texte fondateur de la Ve République, qu'elle seule a su changer. Cette autonomie dépasse le simple fédéralisme (Clinchamps, 2012) puisque parmi les conditions dérogatoires, « la plus tapageuse », selon Faberon (2006, p. 696), est la question du suffrage universel. En effet, objet d'un très long contentieux politique, le corps électoral pour les élections provinciales et les trois référendums d'autodétermination est gelé depuis 1998. Ainsi, en 2023, auraient été exclus progressivement jusqu'à 20% des électeurs[24]. Cette restriction à un corps électoral spécial n'a été acceptée par la Cour européenne des droits de l'homme qu'à titre transitoire. Cependant, malgré la fin de l'Accord de Nouméa, le corps

[24] Pourcentage calculé par l'auteure. Le communiqué de presse du 9 mai 2023 du Haut-Commissariat énonce que 42 576 électeurs inscrits sur la liste électorale générale ne sont pas inscrits sur la liste électorale spéciale.

électoral reste gelé et « l'incessante controverse » continue « d'enfiévrer la vie politique du pays et de diviser ses habitants » (Roger, 2020).

À trois reprises, la population calédonienne a donc été appelée à répondre, par référendum, à la question suivante : "*Voulez-vous que la Nouvelle-Calédonie accède à la pleine souveraineté et devienne indépendante ?*". À trois reprises le « non » l'a emporté, prolongeant le maintien dans la France :

Tableau 1: Résultats du processus référendaire en Nouvelle-Calédonie – Voulez-vous que la Nouvelle-Calédonie accède à la pleine souveraineté et devenir indépendante ? (Statista, 2025)[25].

REFERENDUMS	PARTICIPATION	OUI	NON
Premier référendum 4 novembre 2018	81,01 %	43,33 %	56,67 %
Deuxième référendum 4 octobre 2020	85,69 %	46,74 %	53,26 %
Troisième référendum 12 décembre 2021	41,87 %	3,50 %	96,50 %

En vertu de l'accord de Nouméa (1998), la séquence historique est terminée. Un nouveau cycle de discussions doit permettre l'écriture d'un nouveau statut mais le retour à la table des négociations piétine en raison de la non-participation des indépendantistes au dernier référendum. Ceux-ci ne reconnaissent pas la validité de ce dernier scrutin, qu'ils avaient boycotté en raison d'une demande de report refusée, et exigent la poursuite du processus de décolonisation (David et Tirard, 2022). Pour l'historien Barbançon (2021), sans la participation du peuple originel pour clore une séquence commencée en 1853 avec la prise de possession par la France, si la consultation est légale, elle est illégitime. De son côté, l'État, par la voix de son président lors du discours Place de la Paix à Nouméa le 26 juillet 2023, entérine les résultats : « Pas de retour en arrière, pas de bégaiement, pas de surplace » et engage pour les années à venir un nouveau projet, « celui de la Nouvelle-Calédonie dans la France » (Macron, 2023, p. 2). Le pays se doit d'avancer en respectant l'issue du processus démocratique mais la question de l'indépendance n'est pas pour autant purgée. La réconciliation d'une population bipolarisée autour de ce sujet nécessite d'ouvrir un « chemin du pardon » pour dépasser les souffrances, les ressentiments, ceux du peuple kanak mais aussi des descendants de Bagnards,

[25] Le tableau est réalisé par l'auteure.

des Maghrébins, des Asiatiques et autres communautés qui font le peuple calédonien (Macron, 2023, p. 3) et qui se sentent par leur passé douloureux tout aussi légitimes.

Cependant en 2024, c'est un autre chemin qui s'impose aux Calédoniens. Les discussions entre l'Etat, les indépendantistes et les non-indépendantistes s'enlisent. Après l'espoir d'une réconciliation à la suite de la signature par tous les partis de l'accord de Bougival (12 juillet 2025), considéré comme « historique », le principal parti indépendantiste, bousculé par ses militants, annule son engagement (Mannevy, 2025). Les tensions entre les communautés s'accroissent, rendant plus épaisses les frontières entre les cultures. Malgré les efforts engagés depuis quarante ans pour en diminuer les effets traumatiques, l'héritage de la colonisation impacte encore lourdement la société calédonienne. Pour le comprendre, un retour sur cette période permet de mettre en perspective la nécessité de développer des approches plurielles en éducation, qui favorisent l'ouverture à la pluralité culturelle dans un objectif de dialogue et de vivre ensemble pacifié.

2. Un contexte historique à l'origine d'un vivre-ensemble compliqué

Si l'actualité locale renvoie encore l'image d'une *Terre violente* (Sénez, 1987), c'est que la Nouvelle-Calédonie est, selon Christiane Terrier (2017), le « pays des destins contrariés » (p. 3).

2.1. Les kanak, premières victimes de l'histoire

Le premier destin malmené est celui des premiers occupants. Lorsque dans un contexte de rivalité coloniale avec l'empire britannique, la France prend possession de la Nouvelle-Calédonie en 1853, « ce territoire n'était pas vide » rappelle en effet le préambule de l'Accord de Nouméa (1998, p.1) :

> La Grande Terre et les îles étaient habitées par des hommes et des femmes qui ont été dénommés kanak. Ils avaient développé une civilisation propre, avec ses traditions, ses langues, la coutume qui organisait le champ social et politique. Leur culture et leur imaginaire s'exprimaient dans diverses formes de création. […]
>
> Le choc de la colonisation a constitué un traumatisme durable pour la population d'origine. Des clans ont été privés de leur nom en même temps que de leur terre. Une importante colonisation foncière a entraîné des déplacements considérables de population, dans lesquels des clans kanak ont vu leurs moyens de subsistance réduits et leurs lieux de mémoire perdus. Cette dépossession a conduit à une perte des repères identitaires (p.1).

L'archipel n'était pas vide, il était habité par une population peu nombreuse mais qui avait sans doute été beaucoup plus importante avant les premiers contacts (Sand et al., 2000) et partageait des traits culturels structurants (Bensa et Rivierre, 1982). Les archéologues et anthropologues océanistes (Dotte-Sarout et al., 2013) s'accordent pour dater le début du peuplement de l'archipel par des Austronésiens de tradition culturelle Lapita, venus d'Asie du sud-est, il y a environ 3000 ans. Dans la période pré-contact, les groupes sociaux kanak entretiennent des relations complexes à l'espace et au milieu, combinant lien identitaire à la terre et attachement aux ancêtres devenus dieux et conseillers des chefs (Bernut-Deplanque, 2002). Regroupés dans des hameaux, ils vivent dans un système social hiérarchisé autour de chefferies. Le « chef » est l'aîné d'un clan composé des descendants d'un ancêtre dont ils portent tous le même nom. Les longs récits généalogiques rappellent les appartenances et le lien au cosmos (Bernu-Deplanque, 2002). Les clans sont administrés par un système politique polyclanique qui attribue à chacun des fonctions précises et complémentaires : maître des cultures, maître de la terre, gardien des lieux sacrés (Bensa et Rivierre, 1982 ; Dotte-Sarout et al., 2013). Les hameaux sont rassemblés en « agglomérations », elles-mêmes intégrées dans un territoire, unité politique définie comme un « pays » en termes kanak (Dotte-Sarout et al., 2013 ; Gay, 2014). Malgré une grande diversité linguistique, des réseaux de relations sont tissés ente les clans de la Grande Terre et des îles. Le lien à la terre est fort. Jean-Marie Tjibaou (1986) développe :

> Un clan qui perd son territoire, c'est un clan qui perd sa personnalité. Il perd son tertre, ses lieux sacrés, ses points de référence géographiques mais également sociologiques. C'est tout un univers qui est ébranlé, son réseau de relations avec ses frères, avec le protocole afférent qui se trouve plongé dans une confusion générale (p. 69).

C'est dire, comme le souligne Christophe Pantz, « l'ampleur du traumatisme de la colonisation » pour une population qui entretenait « une relation fusionnelle avec [son] territoire d'origine » (2015, p. 15). Les conséquences de la colonisation sur les populations kanak sont en effet « dramatiques » selon Christiane Terrier (2017, p.19). Les historiens estiment que les spoliations foncières réduisent à environ dix pour cent l'espace laissé aux Mélanésiens (Dauphiné, 1989 ; Terrier, 2017). Le terme de « tribu » apparaît alors, comme catégorie administrative fixant les limites de la portion de territoire accordée aux indigènes. Alors que les clans étaient propriétaires, les kanak sont cantonnés dans des « réserves », propriétés collectives délimitées (Merle, 2000). Dans le contexte colonial de l'époque, une des thèses avancées à ce cantonnement est que les kanak sont considérés comme « primitifs » (Lafargue, 2013, p. 121), inaptes à bénéficier d'une propriété privée (Bensa, 1992 ; Merle,

2000). L'autre explication est la nécessité pour l'administration du gouverneur Guillain de disposer de terres pour les colons et les bagnards arrivés au terme de leur peine, mais aussi pour les concessions minières (Merle, 1995 ; 2000). Parallèlement aux logiques d'exclusion, l'Administration prend le parti d'une intégration de la population autochtone par le travail et la scolarisation (Merle et Muckle, 1995). En 1887 est mis en place le Code de l'indigénat, ensemble de règles administratives et répressives qui définit la gestion des tribus, le contrôle des déplacements et les sanctions en cas de manquement aux règles. S'y ajoutent l'impôt de capitation, taxe annuelle que chaque adulte doit payer, et des « prestations » imposant un quota annuel de travaux obligatoires d'utilité publique sans contrepartie (Bénéteau, 2018).

Les politiques de spoliation foncière, la marginalisation et les bouleversements culturels conduisent à des soulèvements et des révoltes dont les plus sanglantes sont celles de 1878 et 1917, sévèrement réprimées. Les communautés kanak et européenne déplorent des centaines de morts et garderont une profonde méfiance réciproque (Terrier, 2017). Après la Grande Guerre, les incitations de la Société Des Nations à enrayer la crise démographique des populations indigènes obligent l'Etat à prendre davantage en compte la société kanak en lui fournissant un meilleur encadrement médical, en la scolarisant et en l'engageant dans l'économie marchande (Terrier, 2012). Mais il faut attendre 1946 pour que l'indigénat prenne fin et que les kanak acquièrent le droit de libre circulation, de propriété et leurs droits civiques. Le régime discriminatoire, les violences et les humiliations subies, ont gravé les mémoires pour longtemps et résonnent encore aujourd'hui (Terrier, 2017).

2.2. Une colonie pénitentiaire

La Nouvelle-Calédonie c'est aussi *l'archipel des forçats*, terre de bagne dont l'historien Barbançon (2003) retrace l'histoire de 1863 à 1931. Pour peupler le territoire, la métropole fait le choix, dix ans après la prise de possession, d'une colonisation pénale qui permet de se débarrasser des « indésirables » venant purger leur peine, le plus souvent sans espoir de retour. Selon Lageat (2017), la Nouvelle-Calédonie présentait l'intérêt d'un climat moins mortifère que celui de La Guyane française où les condamnés périssaient presqu'en totalité de la fièvre jaune ou du paludisme. Sur le territoire calédonien, 30 000 condamnés subiront leur peine. Au terme de *«* longues navigations, réputées, à juste titre, comme les plus dures qui fussent au monde » (Lageat, 2017, p. 32), les criminels de droit commun sont « transportés » tandis que les prisonniers politiques de la Commune, tels Louise Michel ou Henri Rochefort, sont « déportés ». On utilise aussi la déportation pour se débarrasser des kabyles de l'insurrection algérienne de 1871 ou des Maghrébins majoritairement algériens, dont beaucoup feront souche

sur l'archipel qu'ils nommeront « Calédoun » (Barbançon et Sand, 2013). Enfin, considérés comme les plus « asociaux de tous les délinquants » et interdits de retour en métropole, les « relégués », même après avoir purgé leur peine, étaient tenus à l'écart aussi bien par les transportés que par la population libre (Cormier, 1993, p. 18).

Après avoir été immatriculés, les bagnards étaient répartis dans différents centres pénitenciers et des camps de travail où ils étaient employés aux travaux les plus pénibles de la colonisation (Barbançon, 2003 ; Cormier, 1993). Cette main d'œuvre gratuite, qui a donné lieu à des « contrats de chair humaine », a contribué de manière importante à la mise en valeur de la Nouvelle-Calédonie (Cormier, 1993). Passée la période d'expiation, bon nombre de condamnés s'installent en brousse[26] mais l'administration n'ayant pas prévu de réinsertion, ces « parias » interdits de séjour à Nouméa vivotent de petits travaux ou de tâches pénibles dans les mines (Gay, 2014). « La libération, c'est le bagne sans le pain » dira une journaliste de *La Calédonie* du 3 mars 1994 (citée par Gay, 2014, p. 51). La désaffection de la Nouvelle-Calédonie comme lieu de transportation et de relégation est officiellement notifiée en 1931. Les enfants de ces bagnards constituent aujourd'hui la majorité de la population européenne rurale (Gay, 2014).

2.3. Les colons libres

À côté des forçats s'installent, dès 1860, des colons libres invités à tirer profit de cette nouvelle terre. Les campagnes d'incitation à l'installation dans la colonie convainquent quelques paysans métropolitains, des Créoles de l'île bourbon, des Indiens de la côte des Malabars et des Chinois qui s'installent pour développer la culture du coton, du sucre, du café (Christnacht, 2004). La vie de ces pionniers abandonnés par l'Administration qui les a faits venir est très difficile ; leur impréparation à l'environnement tropical, l'effondrement des cours de ces cultures spéculatives, les difficultés d'exportation liées à l'éloignement, conduisent à l'abandon de ces opérations d'immigration (Christnacht, 2004 ; Kurtovitch et Guiart, 1997 ; Terrier, 2017). La plupart resteront, surtout à Nouméa. Les besoins en main d'œuvre restant prégnants, la colonie s'appuie également fortement sur le travail quasi servile des néo-hébridais[27] (Angleviel, 2000). La plupart sont domestiques à Nouméa, ouvriers agricoles ou mineurs (Bencivengo, 2012).

[26] Nom donné aux espaces ruraux en Nouvelle-Calédonie. La brousse était alors considérée comme un espace inculte, loin de la ville, et opposée au monde civilisé qui constituait la norme (Lebigre, 2010).

[27] Après l'indépendance en 1982, les Nouvelles-Hébrides deviennent le Vanuatu.

2.4. L'immigration minière

Une importante partie de la population est également issue de l'immigration minière. Après la découverte par l'ingénieur Jules Garnier d'importants gisements de minéraux riches en nickel, l'activité minière s'intensifie. La main d'œuvre est essentiellement composée de prisonniers libérés, de forçats et de néo-hébridais (Gay, 2014 ; Terrier, 2012). Mais avec la diminution de la main d'œuvre néo-hébridaise et la fin des convois de forçats, l'administration se tourne vers l'Asie (Devambez-Armand, 1994). Des contingents de Tonkinois, Javanais et de Japonais sont embauchés, qui représenteront jusqu'à 13% de la population en 1936 (Terrier, 2012). Vanmai (1980 ; 1983) relate cette épopée douloureuse de l'implantation des Chân Dang, « pied engagé » en vietnamien pour signifier « engagé sous contrat », qui avaient choisi de s'exiler afin de nourrir leur famille. Pour Angleviel (2000), la taylorisation de l'économie minière après la première guerre mondiale en fait une « marchandise humaine » maltraitée.

Si la naissance de l'Indonésie indépendante a permis le rapatriement de beaucoup de Javanais et si la guerre du Pacifique a conduit à la déportation des Japonais vers l'Australie (Trompas, 2018), plusieurs familles sont restées. De même, la rupture des contrats avec l'Indochine a mené à l'enracinement sur le territoire des Vietnamiens qui se sont installés à Nouméa, dans l'artisanat et les petits commerces. À cette période, comme en témoigne l'ethnologue Bougerol (2000), la vague anti-asiatique mondiale s'accompagne localement de brimades et de vexations qui ont longtemps affecté la communauté vietnamienne :

> Plus d'un homme n'oublie pas les brutalités de l'instituteur (les coups de pied aux fesses) pour des fautes commises par un autre, mais dont la responsabilité tombait systématiquement sur le « Chinois ». Cette dénomination remplaçait celle de Vietnamien dans un amalgame de non-respect de la spécificité culturelle des intéressés et en plus elle sonnait bien dans la phrase « Chinois retourne chez toi ! ». D'autres personnes se souviennent qu'à l'école elles étaient systématiquement reléguées au fond de la classe car « là était la place des "chinetoques" », leur disait-on (p. 90).

Lorsqu'en 1960 l'occasion leur en a été donnée, beaucoup rentreront mais un quart restera (Trompas, 2012). Les Javanais, les Vietnamiens mais aussi les Japonais ont largement participé à la mise en valeur du Territoire. Ceux qui sont restés ont engendré une nombreuse descendance, souvent métissée, engagée dans un long processus d'intégration.

2.5. Les autres migrations

À partir des années 1960, avec le « boom » des cours du nickel, les Français de métropole et autres Européens immigrent en nombre (Gay, 2014). Entre 1946 et 1976, la population

européenne est ainsi quasiment multipliée par trois (Rallu, 1985) provoquant une crise du logement et une augmentation spectaculaire des prix (Gay, 2014). Parallèlement, prenant le relai des populations asiatiques, l'immigration océanienne est forte pour combler la pénurie de main-d'œuvre (Ris, Trannoy et Wasmer, 2017). Elle bouscule les équilibres politiques et catalyse les frustrations de la population kanak (Houdan, 2012) qui voit sa part réduite dans la population totale (Gay, 2014 ; Houdan, 2012). Le groupe polynésien est formé de Tahitiens et de Wallisiens mais, bien que venant d'une même aire géographique, ils ont suivi leurs propres modalités d'insertion dans la vie calédonienne (Bonnemaison et al., 1981). À Wallis et Futuna, la pression démographique et la quasi absence de ressources économiques locales ont encouragé une « véritable colonisation » d'une partie de l'archipel calédonien, ce qui a conduit à des affrontements violents avec la communauté kanak « pour qui ce dynamisme a un aspect agressif et conquérant » (Bonnemaison et al., 1981, Planche 26). De fait, après les Kanak et les Européens, les Wallisiens et Futuniens constituent la communauté allochtone la plus importante du territoire avec la particularité d'être deux fois plus nombreuse en Nouvelle-Calédonie qu'à Wallis et Futuna (Derruelle et Sodter, 1999 ; Merle, 2019), expansion que Roux (1985) définissait comme irréversible.

Si les mouvements migratoires se sont ralentis, ils ont donné naissance à des foyers de peuplement conséquents qui jouent désormais un rôle important dans les rapports de forces politiques.

3. Dés(accords)

3.1. Le renforcement des tensions intercommunautaires

Selon Guiart (1993), la politique coloniale a divisé le pays en « secteurs imperméables » et a renforcé les tensions entre Mélanésiens et immigrés océaniens (Vanuatais, Tahitiens[28]), colons libres, transportés du bagne, immigrés asiatiques originaires de Chine, du Nord-Vietnam, d'Indonésie, du Japon (p. 338). La fin du code de l'indigénat et l'accès des kanak à la citoyenneté politique a engagé des changements considérables mais, dans les années 1950-1970, la Nouvelle-Calédonie manque l'occasion de l'autonomie (Christnacht, 2004). Le parti Union Calédonienne, pluriethnique, domine alors la scène politique. La formation se donne pour devise « deux couleurs, mais un seul peuple » expression d'un dialogue réciproque entre

[28] Pas encore les Wallisiens précise l'auteur.

les communautés blanche et mélanésienne qui prônent « l'autonomie politique, la promotion de la *personnalité calédonienne* et la lutte contre les permanences du fait colonial » (Houdan, 2012, Planche 24). Les velléités d'autonomie interne sont toutefois balayées par l'Etat qui élève le nickel au rang de minerai stratégique en même temps qu'il lance les essais nucléaires à Mururoa pour donner à la France sa force de dissuasion (*ibid.*). Les revendications sont politiques mais aussi économiques avec une demande de restitution des terres spoliées, et culturelles avec l'attente d'une reconnaissance et d'une revalorisation de la culture et des langues autochtones ainsi que leur enseignement scolaire (Roche, 2016). Les revendications identitaires, cristallisées autour du sujet de l'indépendance, se matérialisent par l'appropriation des termes « kanak » et « caldoche », à connotations initialement péjoratives.

3.2. Kanak et Kanaky

Au cours des événements politiques des années 1980, apparaissent les termes « Kanak » et « Kanaky »[29] dans les discours indépendantistes pour désigner le peuple d'origine et son pays. Angleviel (2002) retrace l'étymologie de ces symboles identitaires et relève qu'après l'emploi courant de « Canaque » pendant la période coloniale, francisation de *Kanaka*, terme polynésien originaire d'Hawaï signifiant « homme » ou « plus exactement "animal-homme" » pour traduire le lien à la nature dans les temps immémoriaux, la désignation « Mélanésien » se généralise. C'est en effet l'époque où « les parents apprennent à leurs enfants à ne plus utiliser les termes de 'canaque' ou de 'popinée'[30], devenus résolument péjoratifs dans l'esprit des habitants de la Nouvelle-Calédonie » (Angleviel, 2002, p. 194). Désormais revendiquée, la graphie *kanak* invariable devient la norme. Pour les différentes aires coutumières, le sentiment d'appartenance à une culture kanak commune se concrétise en 1975 avec le festival « Mélanésia 2000 » qui reste encore aujourd'hui une référence de cette recherche identitaire (Graille, 2016). L'organisation de ce rassemblement d'une ampleur sans précédent avait pour objectif de réunir pour la première fois les clans de la Grande Terre et des Îles avec deux objectifs : d'une part souligner le même attachement à la coutume au-delà des particularismes, et d'autre part ouvrir un dialogue interculturel entre les cultures européennes et autochtones (Graille, 2016 ; Missote, 1995). L'évènement devenu mythique a permis de poser les bases idéologiques de la reconnaissance de l'identité culturelle kanak (Tjibaou, 1996).

[29] « Kanaky » est le terme qui a été choisi par les partisans de la pleine souveraineté pour désigner le nom du futur pays. Il se rattache au morphème « kanak », d'origine polynésienne.

[30] Le terme « popinée » désigne la femme mélanésienne. Il est aujourd'hui inusuel.

La politique de promotion de la culture autochtone sera confiée à l'Agence de Développement de la Culture Kanak en 1988. Cependant, dans un contexte de bipolarisation de la vie politique calédonienne autour de l'indépendance, à côté de l'identité kanak qui a trouvé la voie d'une reconnaissance officielle, a surgi la revendication d'une identité qui n'est pas française (Bernut-Deplanque, 2002).

3.3. Caldoche, Calédonien et Calédonie

Pour les autres communautés, au plus fort des tensions, le terme de « Blancs » est utilisé comme un hyperonyme par le mouvement indépendantiste : « Les Blancs, c'est ce qui n'est pas kanak », disait Jean-Marie Tjibaou dans une interview en 1986 (Tjibaou, 1996, p. 225). Être qualifié de « Blancs », précise Carteron (2008), c'est être renvoyé à la métropole avec une connotation raciste, aux colonisateurs de façon globale, « usurpateurs des territoires indigènes et de colons abusifs » (p. 23). La désignation ne tient pas compte de la communauté métisse, ni des descendants d'immigrés nés sur le territoire et estimant appartenir à la Nouvelle-Calédonie.

Selon Pascale Bernut-Deplanque (2002), le terme « caldoche » fait son apparition à la fin des années 1960 et est largement employé de manière péjorative par la presse métropolitaine lors des événements de 1984-1988 pour désigner les « colons exploiteurs et racistes » (p. 49). Le caldoche est associé à l'archétype du broussard, éleveur, chasseur et pêcheur avec un accent prononcé (Barbançon, 1994 ; Mermoud, 1999). De manière générale la culture caldoche est souvent considérée comme une « sous-culture, un défaut de civilisation » (Bernut-Deplanque, 2002, p. 50). Le langage est entendu comme un argot (Pauleau, 1994) et les difficultés dans la maîtrise du français à l'école, contrairement aux kanak, n'est pas due à une culture propre mais à des carences (Bernut-Deplanque, 2002). « Ni race, ni classe, ni culture » dira Max Chivot (1994, p. 95) pour définir le groupe dont l'hétérogénéité rend difficile l'identification collective. Pour la communauté calédonienne, le terme « Caldoche » ne fait pas l'unanimité. Affublé du suffixe « oche » peu flatteur, le mot est perçu comme dévalorisant, équivalent de « calédonien "de base" » (Carteron, 2008, p. 27). Pourtant, dans les années 90, il est revendiqué pour affirmer une identité propre tout aussi fondée que l'identité kanak, une identité qui refuse d'être considérée comme relative face à une position absolue (Carteron, 2008). L'identité caldoche trouve sa légitimité dans son ancrage historique et ses singularités culturelles (Briault, 2011 ; Mermoud, 1999) revendiquées par exemple dans l'appellation usuelle locale de « Calédonie », connotation d'une distanciation assumée avec le caractère européen et colonial de « Nouvelle-Calédonie » (Gay, 2014).

Si au début le terme a désigné la population d'origine européenne issue de la décolonisation et distincte des Européens de source européenne appelés « zoreilles » (Bernut-Deplanque, 2002, p. 33), il s'est ensuite appliqué à tous ceux qui partagent un mode de vie calédonien. Beaucoup lui préfèrent le terme « Calédonien », désignation qui permet de ne pas établir de distinction ethnique, mais qui laisse toute une partie de la population dans l'impossibilité de répondre à la question : « qui sommes-nous » ? (Bernut-Deplanque, 2002 p. 49). Selon Gay (2014), le Calédonien est une personne née sur le territoire ou « culturellement assimilée d'origine européenne, polynésienne ou asiatique mais non kanak » (p. 33). Avec l'opposition entre Caldoches et Kanak, le terme Calédonien peut difficilement être adopté par la communauté mélanésienne sans risquer de donner l'impression d'une assimilation ; de même que pour la plupart des autres communautés de Nouvelle-Calédonie, il est inconcevable d'être citoyen de Kanaky, statut qui effacerait tout lien avec la France (Gay, 2014).

3.4. La recherche d'une solution consensuelle

La montée des revendications indépendantistes conduit le gouvernement à mettre en place des programmes de rééquilibrage et une succession de statuts politiques éphémères qui suscitent alors de fortes tensions (Lepot et al., 2008). Elles atteignent un paroxysme de 1984 à 1988, période dite des « Évènements », pour ne pas dire « guerre » selon Houdan (2012), qui oppose indépendantistes et non-indépendantistes aussi appelés « loyalistes » et qui est marquée par d'importantes émeutes, des attentats, des incendies, des évacuations de populations et de nombreux morts (Houdan, 2012 ; Terrier, 2017). Les accords de Matignon-Oudinot et de Nouméa ramènent la paix. Le préambule du « document d'orientation » de l'accord de Nouméa reconnaît les kanak comme premiers occupants, et évoque les « ombres de la période coloniale » et le « traumatisme » qu'elle a engendrée sur la population d'origine, dépossédée de ses repères identitaires (Accord de Nouméa, 1998, paragr. 3). Il reconnaît aussi les mérites et les souffrances des autres populations représentées par quelques figures archétypales (le bagnard, le missionnaire, le colon agricole). Selon Garde (2005), c'est l'histoire d'un vivre-ensemble pour souligner la légitimité de chaque communauté sur le sol calédonien : « Puisque l'histoire a créé les conditions du drame, il faut dire l'histoire pour construire une solution » (p. 808).

De nouvelles orientations permettent aux indépendantistes d'accéder à de plus grandes responsabilités (Terrier, 2017) et engagent l'État à d'importants efforts financiers pour organiser un meilleur rééquilibrage du pays (Christnacht, 2004 ; Houdan, 2012). Le nouveau

contrat social s'appuie sur une meilleure reconnaissance de l'identité kanak et de sa culture (Accord de Nouméa, 1998). L'école doit le prendre en compte.

4. L'école calédonienne « creuset du destin commun »[31]

Au-delà des péripéties politiques, l'école conserve un rôle important pour assurer la réussite du rééquilibrage et poser les bases d'un « vivre ensemble » (Minvielle, 2017). Le processus de décolonisation engagé a conduit l'État français à transférer aux institutions calédoniennes la compétence de l'enseignement du premier degré (1998) et du second degré (2012). Il s'agit désormais de repenser le lien avec la République française, de « faire disparaître les déséquilibres et effets de domination hérités de la colonisation, du moins leurs manifestations les plus craintes » (Minvielle, 2018, p. 503). Le dessein est de construire une école adaptée aux réalités du pays, qui prenne en compte l'héritage historique et le contexte de décolonisation, ainsi que le précise le préambule de la Délibération relative à l'avenir de l'école calédonienne (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016). Elle doit s'inscrire dans le cadre posé par les accords de Matignon et de Nouméa, « à l'origine du processus politique qui permet aux Calédoniens de vivre dans la paix » (p. 8). Dans cette perspective, une Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) est mise en place pour administrer le premier degré. L'adaptation des programmes ainsi que la formation des maîtres sont confiées aux provinces. L'enseignement secondaire est dirigé par le Vice-Rectorat tandis que l'enseignement supérieur reste de la compétence de l'État (Vice-Rectorat, 2020).

4.1. Le Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie

Désormais responsable de la politique éducative, après plusieurs années de négociation, le congrès et le gouvernement calédonien valident et mettent en œuvre en 2016 le Projet Éducatif de la Nouvelle-Calédonie (PENC). Celui-ci s'accompagne d'une réflexion engagée par le Grand débat sur l'avenir de l'École calédonienne, décliné en 400 débats publics sur l'ensemble de la Nouvelle-Calédonie tout au long de l'année 2010 (Commission du Grand débat sur l'avenir de l'école calédonienne, 2011). Depuis, une multitude de travaux universitaires abordent la question de la place de la culture et des langues kanak à l'école et des enjeux éducatifs adjacents (Colombel-Teuira et al., 2017 ; Fillol et Vernaudon, 2004 ; Minvielle, 2018 ; Salaün, 2017 ; Wadrawane, 2022).

[31] Préambule du Projet Éducatif de la Nouvelle-Calédonie (p. 8).

Pour relever le défi du rééquilibrage, le PENC (2016)[32] et sa charte d'application affichent quatre ambitions éducatives présentées de manière hiérarchisée :

1) Développer l'identité calédonienne, pour favoriser le vivre ensemble.

2) Prendre en compte la diversité des enfants, pour favoriser la réussite de tous.

3) Créer un environnement de travail favorable, pour un meilleur épanouissement de l'élève à l'École.

4) Ouvrir l'École calédonienne sur la région Océanie et sur le monde, pour répondre aux défis du XXIe siècle.

La question de l'identité calédonienne sous-entend, comme le souligne Minvielle (2018 ; 2020), une distanciation du modèle national avec une nouvelle visibilité de la culture kanak. Même si, comme le constate l'historien, le projet ne représente pas une révolution dans la mesure où l'enseignement des langues kanak par exemple s'aligne finalement sur le modèle national, avec son intégration comme langue régionale dans les parcours de formation, il est la manifestation d'une politique volontariste.

4.2. Une scolarisation progressive

Alors que la Nouvelle-Calédonie est engagée dans un processus d'émancipation, les enjeux portés par le PENC sont grands. Pour en mesurer la portée, il est important de rappeler quelques traits marquants de l'histoire de l'école calédonienne dont l'exceptionnalité tient à son passé colonial et à son étroite corrélation avec l'histoire du pays. Terrier (2022) distingue d'une part l'éducation traditionnelle des enfants kanak avant la colonisation - une éducation que Godin (2011) définit comme une « pédagogie de la relation sociale » (p. 19) où, à la différence des sociétés occidentales, les savoirs et savoir-faire s'acquièrent dans des cadres collectifs et claniques et priorisent le collectif sur l'individu - et d'autre part l'instauration d'un enseignement de type occidental correspondant à une « période coloniale » de 1840 à 1940 avec une prévalence de l'enseignement confessionnel (Wadrawane, 2008), suivie à partir de 1945 et sous l'égide de l'État, d'un programme de scolarisation de tous les enfants du Territoire.

Sur l'enseignement destiné aux indigènes, Salaün (2017) distingue trois phases : « la ségrégation, l'assimilation et l'adaptation » (p. 33). La première phase, qui s'étend de l'arrivée

[32] À propos de cette hiérarchisation, il est intéressant de noter que si le texte du Congrès de la Nouvelle-Calédonie relatif au projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie (2016) place au premier rang des ambitions le développement d'une identité calédonienne, dans la perspective d'un vivre ensemble, dans le même temps, le document réalisé par le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie (2016) à destination des parents inverse les rangs de priorités en accordant la première place à la prise en compte de la diversité des enfants, pour favoriser la réussite de tous.

des missionnaires jusqu'à la fin de l'indigénat, cloisonne de manière étanche, les « écoles indigènes » et les écoles européennes. Les enfants indigènes, majoritairement instruits par des missionnaires catholiques et protestants, suivent un programme spécifique correspondant aux trois premières années de l'école primaire française de l'époque et, contrairement aux enfants européens, n'ont pas accès aux diplômes (Salaün, 2017). L'enseignement public est quant à lui très élitiste. Dans les années 50, avec l'accession à la citoyenneté des Mélanésiens et la transformation de la colonie en Territoire d'outre-mer (1946), l'école devient obligatoire pour tous (Jacquier et Dumas, 2012) et s'aligne sur la métropole. L'après-guerre connaît un boom démographique chez les Européens, les Javanais, les Tonkinois et les Kanak dont la population de 15 ans et moins représente 36,8% de la population totale (Terrier, 2022). Cela implique de repenser le système éducatif pour scolariser toute cette jeunesse. C'est la phase assimilationniste. Si les progrès de scolarisation sont considérables et mettent fin à la situation d'apartheid en place jusque-là pour les enfants indigènes (Salaün, 2005 ; 2017), tonkinois et javanais (Terrier, 2022), la massification de l'enseignement n'a pas conduit à une démocratisation du système éducatif et les écarts restent prégnants avec par exemple seulement 9% des élèves kanak et 6,75% des enfants wallisiens qui accèdent à l'enseignement secondaire en 1976 (Terrier, 2022).

Le « boom du nickel » des années 70 a accentué les inégalités entre ethnies (Salaün, 2017) et le constat d'échec scolaire de la jeunesse kanak conduit en 1985 les instances politiques indépendantistes à un boycott des écoles françaises et la mise en place d'écoles populaires kanak (EPK). En réaction à l'acculturation forcée et l'infériorisation (Carteron, 2008), le projet est d'« enraciner le petit kanak dans son milieu de vie, l'ouvrir au monde de l'autre côté, pour qu'il s'approprie les choses du monde moderne » (Néchéro-Jorédié, entretien de Salaün et Vernaudon, 2015, p. 89). Le *xârâcùù*, une des 28 langues autochtones, remplace le français comme langue de communication et les parents participent à l'instruction. Mais l'inquiétude des familles quant à la perte des allocations familiales, des bourses scolaires et la difficulté du passage vers le système occidental conduisent à l'abandon de ce projet éducatif en 1987.

Pourtant, le festival Mélanésia 2000 en 1975, qui a révélé la puissance de la culture kanak et lui a donné une légitimité institutionnelle (Graille, 2016 ; Tjibaou, 1996), ne permet plus de faire « comme si de rien n'était » (Salaün, 2017, p. 35). À la fin des années 1970, l'orientation adaptation prend la relève de l'orientation assimilationniste. Un certain nombre d'institutions voient le jour avec notamment la création d'un centre culturel mélanésien, d'un bureau des langues vernaculaires, d'un Bureau de Recherche Pédagogique pour améliorer l'apprentissage

des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle (Salaün, 2017). Si les « évènements » marquent une pause dans le processus d'évolution du système éducatif, sa réforme est relancée avec les accords Matignon-Oudinot (1988) et Nouméa (1998) et d'importants aménagements pour prendre en compte les spécificités des publics scolaires locaux sont mis en place.

4.3. Plus de place pour la culture et les langues kanak

Une des dispositions les plus novatrices du Projet éducatif calédonien est la mise en place obligatoire dès 2017 d'un Enseignement des Eléments Fondamentaux de la Culture Kanak (EFCK) en lien avec la promotion de l'ouverture à autrui « par le développement d'une culture humaniste et la connaissance de l'histoire, de la culture et des langues des communautés de la Nouvelle-Calédonie, éléments de la réussite pour tous » (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016, p.16). Pour accompagner les enseignants dans cette discipline, un guide pédagogique, validé par le conseil partenarial des langues et de la culture kanak, présente les orientations et les instructions pédagogiques. Six points d'ancrage constituent le fondement des contenus pour les classes de la maternelle à la terminale : la case, le clan, l'igname, la langue et la parole, la personne, la terre et l'espace (Guide pédagogique pour l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak, 2018). L'enjeu n'est pas de « singulariser ou d'isoler la culture kanak » mais de « rapprocher les communautés » par la mise en relief « du dynamisme des cultures kanak », et d'offrir ainsi « les passerelles d'une compréhension interculturelle » (p. 2). Pour Wadrawane (2022), c'est à la fois l'occasion de pérenniser ces savoirs dans un contexte de mondialisation mais aussi de mettre fin au mépris accordé aux richesses culturelles autochtones.

Cette démarche est sans équivalent au sein de la République française et même à l'échelle internationale, constate Minvielle (2018). Contrairement au Canada, à l'Australie ou à la Nouvelle-Zélande où des approches comparables peuvent être observées avec l'adoption de certaines pratiques culturelles au sein des établissements scolaires, ou bien la mise en place dans les programmes d'une histoire des cultures autochtones, la Nouvelle-Calédonie n'avait jusqu'alors pas adopté de réelles mesures pour prendre en compte la culture du peuple originel. Cela tient à de fortes résistances au niveau des acteurs, et des difficultés à identifier les professeurs chargés de cette discipline (Minvielle, 2020). L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak, en vigueur depuis 2018 pour le secondaire, constitue l'un des trois enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) obligatoires pour les élèves du cycle 4. À cause d'un retard pris, suite à un vote de rejet des nouveaux programmes (Minvielle, 2020), il faudra cependant attendre janvier 2021 pour que paraisse la délibération qui organise

l'enseignement du premier degré avec la déclinaison des programmes d'enseignement de la Nouvelle-Calédonie et l'officialisation de l'EFCK à l'école élémentaire (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b). Tous les élèves peuvent désormais se familiariser avec la diversité culturelle et les enjeux propres au monde kanak.

À côté de l'EFCK, l'enseignement des langues autochtones est devenu également une priorité, les langues kanak étant depuis les débuts de la colonisation « une histoire très politique » (Roche, 2016). L'usage à l'école en est interdit par décret en 1863 et 1905 (Salaün 2013 ; Vernaudon, 2013), et leur pratique, même dans les cours de récréation, était sanctionnée (Néaoutyne, 2006). En 1921, leur publication est même prohibée, renforçant selon Roche (2016) le sentiment de dévalorisation de la culture kanak dans l'esprit des Européens et aussi peu à peu dans celui des Mélanésiens. Ces décrets sont abrogés en 1984 sous l'impulsion des partis indépendantistes mais l'autorisation officielle des langues kanak dans les établissements scolaires n'est effective qu'en 1990, après un courrier de Lionel Jospin alors ministre de l'Education nationale (Roche, 2016 ; Salaün, 2013). La « survalorisation du français comme seule langue de la réussite scolaire et sociale » (Fillol et Vernaudon, 2004, p. 49) trouve ses limites dans la réflexion interculturelle engagée avec les accords de Matignon (1988) et les langues kanak sont reconnues comme « langues d'enseignement et de culture » (Loi organique N°99-209, 1999). Elles sont désormais présentes dans les trois degrés de l'enseignement. Avec l'anglais obligatoire, toutes les langues kanak sont proposées au collège et quatre langues *paicî*, *a'jië*, *nengone*, *drehu* peuvent être étudiées en LV2 (au choix avec l'espagnol, le japonais, l'allemand, le chinois et l'italien), dans les établissements du second degré publics et privés (Vice-rectorat, 2022a). Depuis 2020, l'ouverture au CAPES de ces langues d'origine devrait également contribuer à favoriser la réussite scolaire et à aider les familles à freiner l'érosion linguistique soulignée par les sociolinguistes (Fillol et al., 2017 ; Vernaudon, 2013) et par l'Unesco, qui recense dans l'Atlas des Langues en danger (Moseley, 2010) dix-huit langues menacées en Nouvelle-Calédonie, dont cinq en situation critique.

4.4. L'école de la citoyenneté calédonienne

Conformément au principe d'une citoyenneté calédonienne porté par l'accord de Nouméa, le Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie pose les bases d'une école « creuset du destin commun ». Le préambule précise :

> Lieu d'accueil et de formation de tous les enfants, l'École calédonienne contribue aux défis du rééquilibrage. En tant qu'instrument d'émancipation individuelle et collective, elle joue un rôle fondamental dans le développement du « vivre ensemble », en

> devenant le creuset du destin commun. Pour ce faire, l'identité et les caractéristiques de l'École calédonienne doivent être orientées vers la réussite de tous les élèves sans aucune discrimination. Inscrite et insérée dans son environnement, l'École de la Nouvelle-Calédonie doit contribuer à former des citoyens engagés pour la construction de leur pays, mais aussi aptes à s'insérer dans un contexte d'ouverture régionale et internationale (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016, p. 2).

Citoyenneté et destin commun semblent apparaître ici dans un rapport inextricable à la fois comme un « aboutissement », un « processus » et un « horizon d'attente » (Minvielle, 2018, p. 509). Le projet est ambitieux et délicat car la question de l'identité en Nouvelle-Calédonie est une question socialement vive (QSV). Legardez et al. (2008) définissent les QSV comme des questions spécifiques qui sont vives d'abord pour la société en tant qu'elles interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires et touchent à leurs représentations sociales et à leur système de valeur, et qui sont également vives dans les savoirs de référence car elles débordent du cadre scolaire pour toucher des domaines de nature politique et éthique. Comme elles sont possiblement génératrices de tensions entre savoirs et valeurs (Alì, 2023), les enseignants peuvent éprouver des réticences à les aborder (Chauvigné et Fabre, 2021 ; Minvielle, 2018).

Dans un contexte de crise, aussi bien au niveau national que local, la formation de la personne et du citoyen est une ambition centrale et l'école est le lieu de la transmission de valeurs communes. Ainsi en 2021 est défini le socle commun de connaissances, de compétences et de **valeurs**[33] qui réaffirme le projet éducatif d'une école ancrée dans son environnement multiculturel :

> L'école calédonienne porte les valeurs de la République, « Liberté, Egalité, Fraternité », ainsi que les valeurs universelles rassemblant les communautés de la Nouvelle-Calédonie autour de la devise du pays « terre de parole, terre de partage », dans un esprit de reconnaissance, de respect mutuel, de partage et de persévérance porté par le Préambule de l'accord de Nouméa. L'école calédonienne contribue de la sorte à forger une citoyenneté qui s'appuie sur la solidarité, la tolérance, l'équité et le respect (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016, p. 2).

Les valeurs de la République ne sont pas remises en question mais lui sont adjointes d'autres « valeurs universelles » partagées par les communautés de la Nouvelle-Calédonie. Dans le contexte d'une identité pays à construire, définir un socle commun de valeurs est essentiel. Pourtant comme le note Minvielle (2018), si une charte de valeurs calédoniennes a

[33] Soulignement de l'auteure pour mettre en exergue l'affirmation d'un socle commun contextualisé. L'École calédonienne se distingue de l'École de la République dont le cadre de référence de la scolarité obligatoire est le socle commun de connaissance, de compétence et de culture.

fait l'objet de discussions entre différents responsables politiques, elle n'a pas fait l'unanimité et ne constitue pas un document de référence dans le cadre scolaire. Ainsi l'école se retrouve dans la situation difficile d'être le creuset d'un destin commun qui peine à préciser ce qui peut rassembler les Calédoniens.

Si la réussite scolaire est un facteur d'apaisement et favorise l'ouverture à l'autre, on peut se demander aujourd'hui si les 28 ans de rééquilibrage ont permis une baisse des inégalités dans le domaine de l'éducation et de la formation. Selon la synthèse du bilan de l'accord de Nouméa sollicité par les groupes politiques au Congrès et le Haut-commissaire de la République (CMI-DME, 2023), des efforts notables en matière de rééquilibrage sont relevés à la fois entre les trois provinces et entre les communautés. Le niveau de formation sur l'ensemble du territoire est en constante augmentation avec un pourcentage de bacheliers qui est passé 32,8% en 1998 à 73, 5% en 2021. En matière de formation supérieure, la part de diplômés a sensiblement cru avec un taux de 20% en 2019 pour 8% en 1996 (CMI-DME, 2023*,* p. 35). Le système de formation s'est adapté aux spécificités du pays avec notamment deux types de formations pour préparer aux métiers d'enseignant du premier degré : l'Institut de Formation des Maîtres en Nouvelle-Calédonie (IFMNC) qui forme en trois ans après le bac les instituteurs, et l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) qui prépare, après un master, les professeurs des écoles, des collèges et lycées. Cette situation tient compte de la difficulté pour certains étudiants d'accéder à la troisième année de licence mais génère dans le même temps une disparité de statut dans les écoles primaires. La cohabitation d'enseignants instituteurs et professeurs des écoles est potentiellement génératrice, là encore, de dissensions. Le bilan porte également au crédit du rééquilibrage l'adaptation des programmes avec un parcours EFCK jusqu'à la fin du secondaire et la volonté que chaque élève puisse au cours de sa scolarité découvrir une province et effectuer un voyage hors du territoire (CMI-DME, 2023).

Cependant, on observe des inégalités persistantes au niveau de l'éducation de la population. Les chiffres du dernier recensement révèlent que l'écart entre les communautés reste fort avec 58% des Européens qui ont un diplôme contre 24% de métis, 9% de Wallisiens et 8% de Kanak (ISEE, 2020). En 2022, le taux de réussite au baccalauréat est par ailleurs inférieur de 10 points à celui de la France et de la Polynésie française. Dans une thèse de doctorat soutenue en 2021, Chung retrace l'évolution des inégalités au regard des politiques éducatives menées en Nouvelle-Calédonie et relève que si des avancées positives globales sont incontestables, avec un nombre de diplômés en augmentation, des établissements construits, un plus grand nombre de kanak formés, elle note que certains écarts restent préoccupants. Dans l'enseignement

supérieur par exemple, la part des océaniens diplômés reste faible. En 1996, les diplômés représentaient 0,33% de la population kanak, 0,06 de la population wallisienne et futunienne et 7,9% de la population européenne. En 2019, cette part passe à 2,9% pour les kanak et celle des Wallisiens et Futuniens à 0,68% alors qu'elle est de 12% dans la communauté européenne. Les écarts restent significatifs. Les différences sont marquées notamment entre les trois provinces, la Province Sud étant plus diplômée que les deux autres provinces (Hadj, 2019). Accroître les efforts dans l'enseignement supérieur ne suffit pas, « il faut au préalable amener les jeunes Calédoniens jusqu'à ce niveau d'études », précise Ris (2020, p. 2).

Hadj (2019) identifie en effet le problème au niveau du CE2 et de la 6e avec une maîtrise insuffisante des fondamentaux qui conduit plus fréquemment les élèves vers une orientation professionnelle. L'Observatoire de la Réussite Educative (ORE) (2018) relève par ailleurs que 18% de la population adulte de 16 à 25 ans est en situation d'illettrisme[34], un taux 3,5 fois plus important qu'en France, avec une disparité géographique notable, les zones Nord, Îles et Est étant plus concernées. Au-delà de ce critère spatial et de la dichotomie classique entre les zones urbaines et les zones rurales, c'est le parcours scolaire qui est le principal déterminant. En effet, l'ORE (2018) constate que les performances progressent avec le niveau d'études puisqu'un jeune de niveau collège a sept fois plus de probabilité de rencontrer des difficultés aux tests qu'un jeune de niveau lycée ou enseignement supérieur. L'école est donc bien un « rempart à l'illettrisme » (ISEE, 2013, p. 3) et, pour réduire les inégalités entre les communautés du territoire, il est important de poursuivre la réflexion sur la manière d'améliorer les pratiques en éducation.

5. Résumé du chapitre

La présentation du contexte économique, culturel, social, politique et éducatif a permis de souligner toute la complexité du terrain de notre recherche et motive l'intérêt de développer en Nouvelle-Calédonie, dès l'école primaire, un apprentissage au dialogue interculturel et à la réflexion pour répondre aux enjeux sociétaux et aux défis de l'avenir.

L'archipel calédonien est un mille-feuille culturel, produit d'un passé colonial douloureux auquel se rattachent les différentes populations pour justifier leur droit du sol et leurs

[34] Deux sources permettent d'évaluer l'illettrisme et les difficultés de lecture chez les jeunes de 16 à 25 ans : une enquête Information vie quotidienne (IVQ) que l'ISEE a menée en 2013 et les tests de lecture et de compréhension soumis chaque année lors des Journées défense et citoyenneté (JDC) organisées par le Service national.

revendications politiques : Kanak spoliés et marginalisés, descendants de bagnards condamnés politiques ou de droit commun, colons libres abandonnés par la mère patrie, Vietnamiens ou Indonésiens soumis au code de l'Indigénat ou encore Wallisiens, Futuniens, Néo-Hébridais, appelés à combler le déficit de main d'œuvre lors des années fastes du « boom » du nickel. À ceux-là s'ajoutent de nombreux citoyens français issus de l'hexagone venus travailler sur le territoire et qui considèrent leur présence légitime du fait de leur participation au développement de l'archipel. L'évolution des auto-désignations identitaires témoigne d'une société qui reste encore très cloisonnée par l'appartenance communautaire. Pour faire converger les différentes communautés vers un « destin commun » et apaiser les tensions, les accords de Matignon-Oudinot puis de Nouméa, signés entre la France, les partis indépendantistes et les loyalistes, ont fourni à la Nouvelle-Calédonie, plusieurs leviers de rééquilibrage.

Le Projet éducatif en fait partie. Accompagnant le projet d'émancipation, il met en œuvre des programmes et un socle commun de valeurs qui marquent une distanciation du modèle national. L'adaptation aux réalités du pays passe par la prise en compte de l'héritage historique et le contexte de décolonisation, avec à la fois la promotion des individus et des communautés, et une nouvelle visibilité de la culture autochtone. L'enseignement des fondamentaux de la culture kanak devient obligatoire et les langues vernaculaires sont reconnues comme langues d'enseignement. Toutefois, si le bilan des efforts mis en œuvre pour bâtir une école de la réussite pour tous sont importants, et si l'on constate une augmentation du niveau scolaire des populations océaniennes, les inégalités restent encore marquées et constituent un danger pour l'harmonie sociale. Dans ce contexte, et même s'il est sans doute encore trop tôt pour mesurer les bénéfices d'une politique éducative dont la charte d'application date de 2016 et les programmes de 2018 (second degré) et 2021 (premier degré), la réflexion sur les modalités empiriques d'une éducation interculturelle demeure incontournable.

CHAPITRE II - L'INTERCULTUREL ET LA QUESTION IDENTITAIRE EN CONTEXTE ÉDUCATIF

L'école est sommée de mettre en œuvre l'ambition sociale, culturelle et politique du destin commun qui est au cœur de l'accord de Nouméa, et de développer son identité calédonienne (une des quatre ambitions du PENC). La tâche n'est pas simple car il est difficile pour les enseignants de concilier ce projet de vivre ensemble, avec des sentiments d'appartenance culturelle, familiale et communautaire différents. En effet, si les nombreuses communautés culturelles présentes en Nouvelle-Calédonie sont, sur un si petit espace, nécessairement en interaction, et de fait dans une relation interculturelle, cette relation peut ne pas être vécue comme telle. Demorgon distingue ainsi « l'interculturel factuel » d'un « interculturel volontaire » (2004, p. 23) et lorsqu'on évoque aujourd'hui des approches interculturelles, notamment en éducation, on entend ce qui vise à permettre de meilleures relations entre personnes ou groupes culturellement différents. L'interculturel est une façon adaptée aux sociétés modernes marquées par la diversité de gérer les existences collectives (Demorgon, 2004), mais le concept est le fruit d'expériences et de réflexions historiques à la croisée d'autres concepts tels l'identité, la culture, l'ethnie, qui entretiennent entre eux des rapports complexes qu'il nous faut préciser. Ce chapitre présente une vision panoramique de ces concepts et leurs fondements épistémo-théoriques afin de mieux situer le cadre éthique de notre recherche.

1. Le processus de construction identitaire

L'identité, notion riche et travaillée de manière interdisciplinaire, est apparue en psychologie sociale au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale pour mieux comprendre ce qui a conduit au fascisme et au nazisme et à leurs tragiques conséquences (Zavalloni, 2010). Elle se manifeste sous de multiples formes, personnelle, sociale, culturelle, professionnelle, sexuelle, etc. Sorel (2015) la définit comme une totalité indécomposable qui caractérise une personne dans sa réalité complexe. Au regard des différentes formes énumérées, elle se trouve à la charnière de l'individu et du collectif (Deschamps et Moliner, 2012), à la fois contenant et processus (Berjot et Bourguignon, 2023), ce qui conduit certains chercheurs à faire état d'identités plurielles et non plus uniques (Fraysse, 2000 ; Kaddouri 2019).

1.1. Identité personnelle et identité sociale

La complexité du concept d'identité est à renvoyer à l'ambiguïté de l'étymologie latine du mot qui porte en germe deux identités. Ricoeur (1990) distingue : l'une au sens d'*idem* (« le même » en latin) et l'autre au sens d'*ipse* (« soi-même »). L'identité *idem* (ce que je suis) évoque un caractère immuable, figé dans le temps. Elle s'éprouve comme la conscience d'être soi, de former une unité qui perdure dans le temps malgré les changements (Tozzi, 2010). Mais l'identité se caractérise aussi par sa singularité, c'est-à-dire par ce qui fait que je suis différent. Pour cela, elle a paradoxalement besoin d'éléments de reconnaissance, d'attributs qui permettent à l'individu de se distinguer des autres humains. Ces attributs, qui sont amenés à évoluer au cours de l'histoire personnelle, constituent l'identité *ipse* (qui je suis). L'ipséité se manifeste par le maintien volontaire de soi devant autrui, par la manière qu'a une personne de se comporter devant les autres (Ricoeur, 1990). Ainsi, à l'identité figée reconnue par l'état civil (généalogie, sexe, âge) se superposent un itinéraire de vie, une diversité d'actions qui font de l'individu pas seulement le « sujet d'une histoire » mais « le sujet d'une histoire unique » (Chaussoy, 2022).

On attribue les premiers travaux sur l'identité et la conception de soi à James (1890). C'est lui qui opère la distinction entre le « Je » et le « Moi » et révèle la dualité de la représentation de soi. Selon le psychologue, le « Soi » est composé d'un « Je » connaissant qui perçoit, ressent, se souvient, se projette, et d'un « Moi » connu par le « Je ». Ce « Moi » est constitué de trois éléments : un moi matériel (les possessions), un moi social (la reconnaissance) et un moi spirituel (la conscience, les émotions).

Cette distinction est approfondie par Mead (1935/2006) pour qui le « Soi » est une interaction entre une composante personnelle, un « Je » sujet, et une composante sociologique, un « Moi » objet constitué des attitudes et jugements d'autrui assumés (Figure 1). Cette définition du « Soi » contribuera à pérenniser les notions d'identité personnelle et d'identité sociale. Dans cette relation dialectique entre le « Je » et le « Moi », le « Je » représente l'aspect créateur qui répond aux attitudes d'autrui, tandis que le « Moi » se conforme aux jugements du monde extérieur.

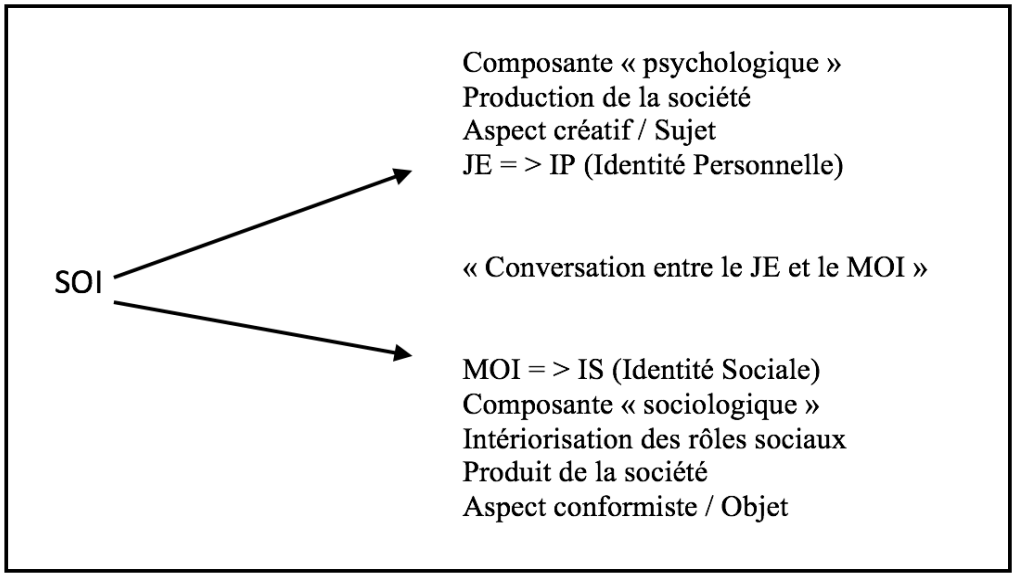


Figure 1 : Le Soi selon Georges Herbert Mead (1863-1931). Reproduit à partir de *L'Identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales* (Deschamps et Moliner, 2012, p.15)

Si la société construit l'individu, de la même façon, par ses réactions, l'homme affecte le groupe et peut en modifier les attitudes (Deschamps et Moliner, 2012). En cela, le « Soi » est moins un état qu'un processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction, relevant d'un cheminement et non d'une clôture (Berjot et Bourguignon, 2023 ; Kaddouri, 2019), une tension permanente entre l'individu et le groupe, entre unicité et similitude (Deschamps et Moliner, 2012).

À l'identité singulière s'ajoute l'identité collective. Le partage d'un langage commun, vecteur de valeurs affirmées, permet la constitution de « centres d'identification », groupes familiaux ou claniques, communautés ethniques ou nationales ; Ménissier souligne ainsi « la dimension initialement culturelle de l'identité » (2000, p. 212.) Pour le philosophe, c'est bien l'appartenance à un groupe qui confère à l'identité sa singularité dans la mesure où c'est par le langage que s'expriment les phénomènes mentaux. La culture d'un pays est une variable importante car elle inscrit l'individu dans un environnement systémique avec ses propres normes et règles et cette notion d'appartenance culturelle intervient très tôt dans le processus de construction identitaire. Une étude sur la représentation des identités dans l'école calédonienne, menée auprès de 313 élèves répartis sur l'ensemble de la Nouvelle-Calédonie, l'atteste. Ces élèves de CP au CM2 devaient présenter dix réponses à la question « Qui suis-je ? ». Les résultats de l'enquête présentée par Ferrière et al. (2023a) révèlent que la mention de la situation géographique, de ses origines et de son appartenance communautaire tient une place importante dans la définition de soi.

Comme l'énonce Marti (2008), la connaissance de l'environnement culturel permet de mieux comprendre autrui dans son comportement et sa manière de penser. Cette considération est à prendre en compte pour une école calédonienne qui souhaite à la fois s'adapter davantage à la culture de ses élèves et développer l'ouverture à l'altérité. La pertinence de mettre très tôt les enfants en situations de pratiques philosophiques qui leur permettent de les familiariser avec la diversité des cultures et des lectures du monde est à rapprocher de la manière dont s'opère dans l'enfance la construction de soi par rapport aux autres.

1.2. Le processus de construction identitaire dans l'enfance

La construction du concept de soi, dans un processus de va-et-vient entre différenciation et identification à l'autre, commence avant même la naissance avec la perception des parents sur l'enfant qui, d'une certaine manière, préconçoivent l'individu, son développement et son éducation. Les facteurs déterminants comme le sexe ou le prénom inscrivent en effet déjà l'enfant dans une première forme d'individualisation (Marc, 2016).

Selon Marti (2008) et Marc (2016), dans l'enfance, le développement identitaire suit plusieurs phases déterminantes. De un à trois ans, l'enfant connaît un développement moteur, affectif, cognitif et social important. Il appréhende le monde extérieur et par l'utilisation du « je », manifeste un premier sentiment d'individualité subjective, être un garçon ou une fille par exemple. Dans le même temps, les interactions avec ses proches développent des émotions comme la fierté ou la honte, expressions de l'importance du regard de l'autre. De deux à six ans, l'enfant commence à réguler ses émotions et peut faire preuve d'empathie. L'identification à des groupes d'appartenance, des rôles, des modèles de son environnement ou des normes partagées par le groupe, telle l'appartenance à un sexe, participent à la construction du concept de soi. Vers sept ans, l'enfant construit son identité sociale. Il prend conscience de ses différentes identités : enfant, élève, camarade de classe et est capable de se positionner par rapport aux modèles qui l'entourent.

Erikson (1978) quant à lui, selon sa théorie du développement psychosocial, établit que, pour construire une identité équilibrée, l'individu connaît huit stades. Quatre font état de l'adaptation de l'enfant à son environnement et l'importance de l'entourage dans la construction d'une identité équilibrée. De la naissance à 18 mois, la force adaptative de l'enfant est l'espoir. Si les parents sont aimants, sa vision du monde sera confiante ; dans le cas contraire, il apprendra la méfiance. Le stade de 18 mois à trois ans est celui de la volonté. Les encouragements de l'entourage favorisent l'autonomie. Entre quatre et cinq ans, la conviction

permet à l'enfant d'anticiper et de prendre des initiatives, mais mal guidé, il peut développer un sentiment de culpabilité et de frustration. La période de six à 12 ans est dominée par la compétence. L'enfant peut accomplir des tâches complexes telles lire ou écrire, commence à intérioriser les valeurs morales, et reconnait les différences. S'il obtient de la reconnaissance, il sera plus motivé et aura de meilleurs résultats. Trop de remarques négatives entraîneront au contraire de l'anxiété et un isolement. Pour Erikson, les premières années d'école constituent un seuil critique dans le développement de la confiance en soi et la reconnaissance de l'entourage est fondamentale dans le plaisir du travail et l'acquisition de compétences, notamment psycho-sociales (Bègue et al., 2013).

La posture de l'enseignant, comme nous le développerons plus loin, est de ce fait déterminante ; elle participe à l'augmentation de l'estime de soi et à l'élargissement de la représentation d'autrui, qui est chez l'individu – et en particulier chez l'enfant – essentiellement conditionnée par des schèmes culturels inconscients (Mannoni, 2012).

1.3. Représentations sociales et stéréotypes contextualisés à la Nouvelle-Calédonie

Si l'individu reconnaît très tôt les différences, il est important de comprendre comment s'activent chez lui ses représentations du monde et en particulier de l'autre. Pour éclairer la connaissance de la nature des imaginaires collectifs, nous nous appuyons sur les travaux de Boyer (2019) qui rendent compte des éléments sociocognitifs à l'origine des comportements et pratiques sociales. Le schéma suivant hiérarchise ces concepts.

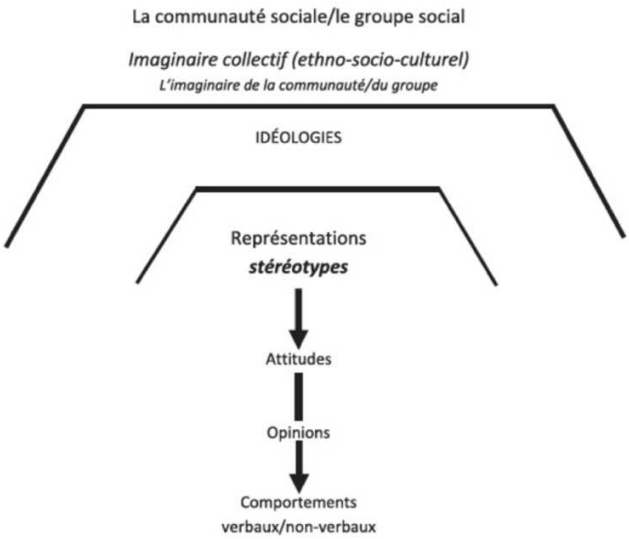


Figure 2 : Architecture des concepts en jeu dans la pensée sociale (Boyer, 2019, p. 69).

Le concept pilier de la pensée sociale est celui de la représentation. Collective ou sociale, elle renvoie à une image mentale, une sorte de connaissance de sens commun sur les objets de la réalité sociale (Jodelet, 1989). Elles peuvent, selon Jodelet, être comparées à des grilles de lecture qui permettent de guider l'action. Pour Deschamps et Moliner (2012), quand elle concerne des individus, on parle de catégorisation sociale. La catégorisation permet de mettre dans le même groupe des personnes qui paraissent semblables. Les représentations tiennent une place importante dans les interactions entre les groupes sociaux, dans la manière dont est perçu et compris l'environnement (Buschini et Lorenzi-Cioldi, 2013). Selon Abric (2002, cité par Boyer, 2019), la représentation serait constituée d'une part d'un *système central*, clos, qui contribuerait à assurer à la représentation une forme de stabilité et d'autre part d'un *système périphérique*, composé d'éléments empruntés au contexte qui permettraient une « adaptabilité de la représentation » (p. 68). Pour Moscovici (2013), la représentation sociale contient une part d'imaginaire, des contenus partagés par consensus au sein de groupes. D'une culture à l'autre, les imaginaires peuvent varier (Boyer 2019). Quant au concept d'idéologie, il fait référence à la « construction sociocognitive établie sur la base d'un ensemble plus ou moins limité de représentations » (Boyer, 2019, p. 68). Dans une visée de domination, il légitime les discours, les actions individuelles et collectives afin de préserver un certain pouvoir, à l'intérieur d'une communauté ou bien sur une autre communauté. Selon Boyer, le concept d'idéologie ne s'applique pas qu'au politique, mais peut également concerner les productions médiatiques, les activités socioculturelles, et même l'action humanitaire.

Résultat du processus de catégorisation sociale, le stéréotype relève lui aussi de la représentation. Concept fécond dans les sciences de l'homme et de la société, il se définit comme une vision raccourcie de la réalité et se caractérise par un vocabulaire pauvre, une tonalité affective favorable ou défavorable, un contenu sommaire (Maisonneuve, 2000). De manière courante, il désigne des croyances partagées relatives aux comportements et attributs de certains groupes sociaux. Boyer (2019) le présente comme une « structure sociocognitive figée », même si on lui reconnaît des exceptions, et considère qu'il participe du même fonctionnement sociocognitif que la représentation. Les deux renvoient au « confort identitaire et communicationnel des membres d'un groupe ou/et d'une communauté » (p. 70). Pour l'auteur, la différence réside en ce que la représentation est complexe, avec un partage dynamique entre le *noyau central* et le *système périphérique*, condition d'une forme de discernement, tandis que dans le stéréotype cette flexibilité n'est plus opérationnelle. Pour Lescano (2013), le stéréotype relève davantage de moules pour fabriquer des jugements que

d'une croyance. Il est considéré comme l'un des principaux obstacles à la communication entre individus de culture différente (Kerzil, 2002), aussi est-il important de le déceler pour mettre à jour les structures conceptuelles à la base la pensée.

C'est l'orientation d'un certain nombre de recherches en Nouvelle-Calédonie dans le champ des sciences humaines et sociales, et notamment dans les échanges interculturels et la construction d'une identité socio-culturelle (Fillol, 2005). Une étude menée par Barnèche (2005) fait ainsi remarquer que, dans le discours commun et dans celui de la jeunesse océanienne auprès de laquelle la sociolinguiste a étudié l'influence des représentations sur les relations interethniques, la société serait principalement composée de six catégories ethniques (les « Kanak », les « Blancs », les « Wallisiens », les « Javanais », les « Chinois », les « Tahitiens »). Ces désignations, réductrices, relèveraient davantage d'une certaine représentation de la réalité que d'une catégorisation identitaire objective : la désignation « Wallisiens » englobe les Wallisiens et les Futuniens, les « Chinois » regroupent tous les asiatiques, y compris les Vietnamiens, tandis que le terme « Tahitiens » fait référence à tous les habitants de Polynésie française. Ces catégorisations, ajoute l'auteur, s'accompagnent de multiples stéréotypes et attributs dépréciatifs. Les « Chinois » auraient par exemple la réputation d'être discrets mais avides. Les Wallisiens sont nommés péjorativement « wallis » ou « wawa » et leur langue est souvent moquée par de grossières imitations formant des jeux de mots (« falépakupélo… ») (p.106). Dans cette mise en mots des relations ethniques par la jeunesse des quartiers, Barnèche (2005) voit la révélation d'une construction identitaire qui s'élabore dans l'altérité.

1.4. Les spécificités de l'identité en Nouvelle-Calédonie

Si l'identification de l'autre suppose sa reconnaissance, elle ne signifie pas pour autant « rendre identique » car, explique Rigo (2020), « c'est une chose de recevoir un statut de son cercle d'appartenance, c'en est une autre d'en subir un de la part d'un pouvoir extérieur » (p. 17). En Océanie, identifier ce n'est pas penser la personne comme « un empire dans un empire » (Chaussoy, 2022, p. 53), c'est détecter des réseaux d'appartenance et situer l'individu dans ce réseau. Usant de la métaphore du greffon, Chaussoy (2022) précise que, dans l'archipel, la question de l'altérité se pose plus en termes d'aptitudes à être adopté pour accroître le réseau de l'ancienne souche que d'un élément à rejeter pour sa différence. De ce fait, alors qu'en référence à la colonisation l'identité s'articulait autour d'un dialogue entre autochtones et allochtones, elle a aujourd'hui glissé, selon Passa (2020), vers une crispation entre « être d'ici » et « être d'ailleurs », l'élément exogène pouvant représenter une menace. Ainsi en Nouvelle-

Calédonie, la question est moins « Qui es-tu ? » que « D'où tu viens ? », car les sociétés traditionnelles se pensent davantage par rapport aux liens généalogiques, relationnels qu'en termes d'identité (Ferrière et al., 2023a ; Rigo, 2020). Les débats pour permettre l'accès à la citoyenneté calédonienne aux personnes présentes sur le territoire depuis plus de dix ans témoignent en partie de ce face à face qui envahit l'espace médiatique, ne laissant pas de place pour un juste milieu (Passa, 2020). Le pays pose comme incontournable la construction d'une identité calédonienne, d'un commun qui relie les populations de l'archipel, mais à ce jour, force est de constater d'après Passa, que les frontières restent tenaces et que l'archipel continue d'être plongé dans une « insécurité identitaire » à laquelle s'ajoute une incertitude statutaire :

> L'identité reste un sujet insaisissable, intraduisible, incompréhensible. Entre les identités héritées, les identités recomposées, les identités falsifiées, les identités inachevées, les identités inconnues, les places sont chères, fragiles et en proie à des justifications permanentes. Ce pays est traversé par une pensée qui pose l'identité comme incontournable dans la construction d'un commun capable de lier les populations habitant ici (Passa, 2020, p. 24).

À l'opposition entre « être d'ici » et « être d'ailleurs » se superpose également une rivalité entre le « je » et le « nous », qui devient un enjeu majeur dans les relations humaines. Tjibaou (1996) précise cette relation : « Il n'y a de personne qu'en référence à. Toujours. Je dirai que l'homme qui est réussi, c'est l'homme qui garde bien les alliances d'un côté et de l'autre » (p. 107). Passa (2020) relève ainsi que le « Nous » est davantage la norme dans « le parler local » pour souligner les ancrages et sécuriser les points de vue (p. 25). Le sociologue ajoute qu'en milieu kanak la famille constitue déjà un premier « Je », une entité émancipée, qui en offrant des possibilités d'anonymat et de transformation de soi, conteste d'une certaine manière les figures d'autorité traditionnelles. Avec l'urbanisation et le développement de l'espace privé, le « Nous » ne peut plus intervenir comme élément de régulation de la famille.

L'identité en Nouvelle-Calédonie ne relève donc pas seulement d'un patronyme pris dans des réseaux généalogiques mais aussi d'une accumulation de trajectoires et d'histoires plus ou moins assumées. Elle est un sujet de choix pour comprendre la construction subjective que l'individu se fait de la réalité sociale, de son rapport au monde à travers ses différentes appartenances, en premier lieu culturelles.

2. La culture : disparité des points de vue

Si l'identité collective est le milieu d'émergence de l'identité personnelle, doit-on considérer la culture comme le ressort de la reconnaissance mutuelle ? Cette question semble

avoir été au cœur de l'histoire dont toute la matière repose finalement sur le motif de la culture. L'exploration diachronique du terme et des expériences associées, culturaliste, multiculturelle et interculturelle, a guidé notre réflexion pour le développement de pratiques interculturelles à l'école.

2.1. Approche épistémologique du concept

Le concept de culture est un tout complexe qui a intéressé de nombreuses disciplines. Dasen et Perregaud (2002) notent qu'en 1952, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en relevaient cent-soixante-quatre définitions avant d'y ajouter la leur. De fait, les questions qui accompagnent la culture sont essentielles parce que tout ce que mobilise le terme constitue une grille de lecture des rapports que l'homme entretient avec le monde, avec lui-même, avec la vie ou la mort (Hayer, 2012). Ce sont aussi des questions ardues parce qu'au fil du temps la définition même du concept a connu bien des variations.

Issu du latin « cultura », dès le XVIe siècle, le mot « culture » a désigné le produit et le processus, le morceau de terre travaillé et l'action de cultiver. Par extension, sous la plume des humanistes de la Renaissance, le mot a été transposé dans le domaine de l'esprit pour faire référence aux arts et aux lettres, aux techniques et aux sciences (Demorgon, 2004). Dans son acception classique, la *culture* a renvoyé au raffinement des comportements et des mœurs et, par opposition à la *barbarie*, à « la plus haute expression de l'humanisme » (Ferréol, 2004, p. 81). Dans cette optique, la culture s'est longtemps confondue avec la civilisation. Les philosophes des Lumières pensaient que les nations détentrices de ce haut degré d'avancement civilisationnel avaient le devoir de l'étendre à toutes les populations d'un niveau d'évolution considéré comme inégal (Vinsonneau, 2002).

À cette définition d'une culture cultivée qui postule une hiérarchisation dans les productions humaines, où seules certaines ont valeur universelle et peuvent conduire à un accomplissement, s'oppose une définition anthropologique qui comprend tout un ensemble de constituants matériels, mentaux, éthiques, organisant la vie sociale (Vinsonneau, 2002). Ferréol (2004) relate ainsi qu'en 1871, Taylor dans *Primitive Culture* décrivait la culture par un ensemble d'éléments objectifs incluant la connaissance, la croyance, l'art, la loi, la morale, les aptitudes ou habitudes régulant la vie sociale. Dans son sillage, Boas (1858-1942, dans Vinsonneau, 2002), premier anthropologue à avoir mené des enquêtes par observation directe des cultures amérindiennes et à avoir démontré l'indépendance entre les traits physiques et les traits moraux, a introduit le concept de relativisme culturel, affirmant qu'aucune culture n'est

supérieure à une autre et qu'il est nécessaire de maintenir les distinctions entre les différentes cultures.

Très rapidement la dimension contextuelle apparaît comme essentielle et les sociologues se consacrent, comme l'observe Guy Rocher, à « l'étude des manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une façon objective et symbolique, à construire ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (cité par Ferréol, 2004, p. 111). Deux pôles d'analyse se dégagent ici : celui d'un ensemble collectif d'attitudes aux normes propres et celui d'une transmission culturelle et d'un apprentissage. Il y a là, comme le constate Demorgon (2004), un « véritable cycle de réciprocité » entre une culture héritée « qui influence les conduites » (p. 5) et les comportements, qui selon le degré de liberté des individus, régénèrent la culture en la modifiant. Ainsi la culture est, pour Ogay et Edelmann (2011), un répertoire co-construit par les membres d'une communauté en fonction d'un « contexte éco-culturel, à un moment donné » (p. 52). Certaines caractéristiques sont distinctives tandis que d'autres sont partagées avec d'autres communautés. Il s'agit bien d'une construction sociale amenée à être « continuellement transformée » (p. 52). La réification d'une culture comme simple produit du passé, figé et déterminé, serait une erreur (Dasen et Perregaud, 2002). C'est ce caractère fécond que met en avant en 2001, la Déclaration universelle de l'UNESCO.

> La culture prend des formes diverses à travers le temps et l'espace. Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire que l'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité et elle doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures (Article 1).

Pratiquement, la culture permet de pourvoir à certains besoins : elle inscrit dans l'espace et le temps des références et des outils qui permettent d'une part de répondre à des « sollicitations imprévisibles », c'est-à-dire des événements qui pourraient remettre en question la cohésion de certains groupes sociaux, et d'autre part de fournir des ressources cognitives, des repères aptes à expliquer certains contextes (Rozin, 2006). Elle institue des usages communs qui structurent les groupes d'individus constitués. Paradoxalement, pour certains, la culture n'est pas fondée sur un système d'homogénéisation de pratiques, mais serait guidée par les conditions primitives de la *praxis* humaine axées sur le souci du partage des ressources et l'économie du travail. C'est ce que souligne Sahlins (1976), pour qui la culture est un simple rapport d'exploitation

inscrit dans la nature et ce rapport est inégal. Si nous pensons aux côtés de Rozin (2006) que cette proposition est restrictive dans la mesure où la culture ne se limite pas à un simple rapport d'exploitation, que l'utilisation des ressources est cadrée par les usages et les institutions, éléments essentiels pour définir un contexte culturel, elle illustre la réflexion qui s'est posée aux théoriciens autour de la question qui a été finalement de savoir si la culture était une donnée première sur les étapes de croissances d'un groupe ou une donnée marginale.

2.2. L'universalisme à la française

Le mouvement des Lumières qui se déploie au XVIIIe siècle entend s'opposer à l'obscur, c'est-à-dire à l'ignorance, aux préjugés et à la superstition. Le projet s'appuie sur cinq grands principes : l'autonomie (savoir penser par soi-même), la laïcité, la vérité, l'humanité et l'universalité (Prairat, 2022). Bien que l'importance de cet héritage soit toujours reconnue, sous couvert d'une promotion de la supériorité du modèle républicain, la France du XIXe siècle a toutefois promu « une idéologie de la domination » (Prairat, 2022, p. 35). Cette attitude de surplomb, légitimée selon Policar (2021) par un certain nombre de théories raciales, a été moins au service d'un universalisme humaniste que d'un asservissement et d'une exploitation coloniale. En effet, si l'universalisme théorique prôné par les Lumières et la Révolution française était conduit par la raison et si la culture française en était l'expression la plus aboutie, au siècle suivant la France était trop « imprégnée d'un universalisme abstrait » (Vinsonneau, 2002, p. 7) pour penser la pluralité culturelle sans faire référence à l'échelle hiérarchique induite dans sa mission civilisatrice. Pourtant, nuance Schnapper (2007), dans l'esprit d'alors, la politique dite d'assimilation ne considérait pas que fussent supprimées « les spécificités des populations » (p.14) mais elles devaient se maintenir dans l'ordre du privé. Dans ce cadre, les langues et les cultures régionales n'avaient pas de place (Verbunt, 2011). D'ailleurs le mot « culture » ne figure pas dans les écrits des premiers ethnologues (Meyran, 2009). Pour rendre compte des représentations collectives, des valeurs ou des idéaux partagées, le terme n'apparaît que tardivement, la dénomination « civilisation primitive » lui étant préférée. Durkeim parle de « conscience collective » qui l'emporte sur la conscience individuelle, et pour désigner les dimensions spirituelles, le sociologue utilise la notion de « personnalité collective », qualification proche du « modèle culturel » proposé par les culturalistes nord-américains (cité dans Vinsonneau, 2002, p.7).

Si le modèle républicain reste le régime préféré des Français, c'est parce que l'idée d'appartenance à la nation est plus forte que celle d'appartenance à un groupe ethnique constate Verbunt (2011). La célèbre leçon sur « nos ancêtres les Gaulois », enseignée dans les colonies

françaises, procèderait ainsi de l'idée que les Gaulois constituaient un peuple culturel et non biologique et que « chaque citoyen dev[ait] son existence à la nation » (p. 25). L'objectif était plus de réduire l'influence des groupes d'appartenance que de les intégrer comme des acteurs de la vie politique et culturelle.

2.3. Particularisme des cultures

Pour Vinsonneau (2002), c'est contre « l'universalisme uniformisant compris dans la philosophie des Lumières » (p. 6), que le mot « culture » se répand sous une autre forme en Allemagne. Contre la culture des Français, la *Kultur* exprime alors, dans les milieux intellectuels bourgeois allemands, la profondeur de l'âme, le génie du peuple allemand (*volksgeist*), l'affrontement entre les deux mots traduisant la lutte pour la domination culturelle des deux puissances mondiales (Meyran, 2009). Le *volsgeist* induit une reconnaissance d'états mentaux spécifiques à chaque peuple (coutumes, usages, institutions), et une sorte d'archétype légendaire, qui cycliquement remonterait dans la conscience collective (Meyran, 2009) et lui confèrerait fierté et dignité (Vinsonneau, 2002). Avec la montée des nationalismes, à la fin du XIXe siècle, l'intention humaniste de l'identification des cultures glisse vers l'affirmation d'une supériorité du « caractère national ». Deux courants, l'un porteur d'un racisme antisémite et l'autre défenseur d'un eugénisme allemand, se rejoindront pour théoriser la mission de la sélection raciale. Celle-ci devait assurer la pureté de la race aryenne (Conte et Essner, 1995 ; Meyran, 2009) et présider à la stigmatisation de l'Allemagne au siècle dernier (Vinsonneau, 2002).

Mais c'est surtout en Amérique du Nord qu'ont été menées les études sur les phénomènes de culture car, à la différence des pays européens, l'Amérique états-unienne est une société neuve et la démocratie y est quasiment « à son état naturel » (Thériault, 2004, p. 171). Le pays se considère comme un pays d'immigration composé de populations aux cultures différentes et la coexistence de ces communautés distinctes constitue le fondement du mythe national américain. Au début du XXe siècle, le culturalisme s'y développe, posant le principe d'identité dans un rapport de différenciation entre les différentes cultures (Rozin, 2006). Pour l'anthropologue américain Boas (dans Meyran, 2009), la culture serait le produit d'une transmission générationnelle et il n'y aurait pas de genre culturel universel qui transcenderait les individus. Les anthropologues américains ont alors cherché à comprendre comment les individus étaient reliés à la culture, comment elle était intériorisée et véhiculée. À la suite de Boas, Ruth Benedict (dans Vinsonneau, 2002), chef de file de l'école « culture et personnalité », a consacré son œuvre au repérage de « patterns culturels » ou « modèles

culturels » pour rendre compte de certains styles de vie partagés par des groupes culturels, et confirmer la théorie d'un déterminisme culturel. Parallèlement, les travaux de recherche sur des sociétés traditionnelles d'Océanie menés par Mead (1935/2006), sur l'impact du genre dans l'organisation sociale, concluent à la prééminence des apprentissages sociaux et des rôles imposés par un modèle culturel sur l'appartenance au masculin ou au féminin. Ainsi, les auteurs du courant « culture et personnalité » ont montré la prédominance de traits de personnalité communs aux individus qui ont subi le même processus d'enculturation, et ont rendu moins plausibles les explications jusque-là avancées sur les dispositions naturelles (Vinsonneau, 2002). Néanmoins, si le culturalisme était louable, dans la mesure où il valorisait les cultures de minorités jusque-là ignorées, Verbunt (2011) en souligne les travers : « l'emprise de la culture d'origine n'est ni totale, ni définitive » (p. 79). Enfermer l'autre dans sa culture, c'est prendre le risque d'une vision stéréotypée et encourager l'ethnocentrisme des minorités.

Un peu plus tard, émerge la notion de « groupe ethnique » mais contrairement à la visée des chercheurs de l'anthropologie culturelle, il s'agissait cette fois-ci de distinguer, de manière discriminante, les groupes qui ne méritaient pas d'être considérés de la même manière que ceux à l'origine de l'étiquetage (Verbunt, 2011.). Par opposition, le concept d'ethnicité fera son apparition pour revendiquer une appartenance groupale (Juteau, 1996). Contre l'uniformisation culturelle, les années 1980 seront marquées par une résistance à la menace d'assimilation et le concept d'ethnicité permettra d'échapper au piège d'une vision rigide et péjorative (Morin, 2006 ; Vinsonneau 2002).

2.4. L'évolution des esprits en France

Face à la vision figée du déterminisme culturel proposée par le courant culturaliste répond depuis une quarantaine d'années un modèle plus dynamique qui tente de prendre en compte les problématiques liées à la cohabitation des diversités.

Le terme d'assimilation a disparu pour d'abord faire place à celui d'intégration, avec un appel à la tolérance et au respect des cultures (Schnapper, 2007). Mais, devant le manque de précision sur ce que cela impliquait (conformité des conduites aux normes ou participation active à la vie collective), le terme de « diversité » est préféré dès 2007 (Verbunt, 2011). Il prend en compte les femmes, les handicapés, les homosexuels mais aussi, sur un autre angle, les minorités culturelles dont l'interculturel se fait l'écho. Sur ce deuxième aspect, Verbunt (2011) distingue un premier temps où la nécessité d'intégration tente de se conjuguer avec le respect des cultures et prend le risque du repli identitaire, appelée parfois « autochtonie » (p.

31), et un second temps marqué par l'aspiration à la promotion des langues et cultures régionales et locales. Il s'agit implicitement de dépasser les modèles multiculturels qui n'ont pas vraiment fait leurs preuves comme nous allons le voir.

3. Du multiculturalisme vers la perspective interculturelle

Le déclin des empires coloniaux (Angleterre, France, Belgique) et l'immigration vers les métropoles conduisent à l'émergence du multiculturalisme ; les pays d'accueil se trouvent en effet confrontés à l'altérité et à la gestion des différences culturelles (Crispi, 2015). À titre d'exemple, l'Amérique du nord a connu un flux migratoire de « presque 70 millions de personnes » (Crispi, 2015, p.18) en provenance de toute l'Europe, soulevant des questions au niveau des politiques d'intégration. Selon Touraine (1997), la mondialisation économique, le développement des nouvelles technologies de communication et la diffusion de la culture à l'international affectent fortement la vie collective des états et du monde et interrogent la possibilité d'un vivre ensemble. C'est dans ce cadre complexe que se multiplient des expériences multiculturelles, qui ont d'abord envisagé les relations entre les groupes culturels en termes de coexistence maintenant des caractères distinctifs, avant de les concevoir dans une dynamique de réciprocité.

3.1. Précisions définitoires et caractéristiques du multiculturalisme

Avant d'examiner les différents modèles de la gestion de la diversité culturelle, il semble nécessaire d'évoquer les différents préfixes *pluri*, *multi*, *inter* et *trans,* accolés au lexème « culture/culturel ». Lemaire (2012) en précise le sens : *pluri* est plutôt neutre sur le plan des connotations et signifie « plusieurs » ; *multi* indique un grand nombre de cultures en présences et est associé à un mode spécifique de gestion de la diversité ; *inter* a un sens double puisqu'il exprime l'intervalle ou la relation réciproque et renvoie à des conceptions distinctes évoquées par Demorgon (2004), un interculturel de contact et un interculturel volontariste ; enfin, le préfixe *trans* indique une traversée, une relation dans laquelle une culture peut être modifiée par l'autre.

Demorgon (2004) définit le multiculturalisme en le distinguant des notions proches, « pluriculturel » et « multiculturel » qui ne porteraient que sur le quantitatif et relèveraient davantage d'un constat de la pluralité des cultures que des relations qu'elles peuvent entretenir entre elles. Pour l'auteur, le multiculturalisme, lui, tente d'apporter une réponse « à la fois morale, positive, réaliste » (p. 22) à la coexistence de groupes différents. Porté par un courant de pensée né de l'opposition entre les conceptions universaliste et particulariste de la culture,

il se développe au sein des sociétés postcoloniales marquées par la diversité et se caractérise par un ensemble de dispositifs politiques et institutionnels dans des secteurs aussi divers que l'immigration, l'éducation ou encore la citoyenneté (Nguirane, 2021).

Pour Abdallah-Pretceille (1999a), le multiculturalisme est un modèle anglo-saxon né dans les années 1960, qui s'inscrit dans une tradition politique et éducative différente de la tradition française. Aux Etats-Unis, son émergence est liée à la revendication des droits civiques et fait suite à l'idéologie du *melting pot*, « intégration des immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales dans une même culture » (Abdallah-Pretceille, 1999a, p. 25). Il s'agit de contrer la pratique de l'homogénéisation sociale et culturelle par la reconnaissance d'une société plurielle. Le problème alors n'est pas tant celui d'une reconnaissance culturelle que celui d'un bannissement des discriminations raciales et ethniques au sein même des institutions (Nguirane, 2021).

D'autres scientifiques (Policar, 2004 ; Wieviorka, 1997) situent l'origine du multiculturalisme au Canada, en Australie et en Suède. Pour les Canadiens, dès 1965, le terme est préféré à celui de biculturalisme pour rendre compte de la spécificité du Québec et de la langue française dans un contexte de tensions entre anglophones et francophones. La politique du gouvernement fédéral reconnaît le principe de la diversité culturelle et la liberté pour tous de valoriser et de partager son patrimoine culturel. La législation prend en compte non seulement la langue mais aussi la culture, l'éducation et la lutte contre les discriminations en favorisant l'accès à l'emploi et en subventionnant notamment les associations et les medias ethniques pour entretenir un patrimoine que l'on veut désormais canadien (Bertheleu, 2001). Il s'agissait dans ces débuts de ne pas être assimilationniste et de faire de la diversité une richesse nationale, mais la promotion de cultures figées a trouvé ses limites dans une forme de marginalisation des minorités ethniques, enfermées dans une culture folklorisée, alors qu'elles aspiraient à une meilleure intégration sociale (Bertheleu, 2001). L'Australie adopte le multiculturalisme de manière moins formelle. Dans une tentative d'une *multicultural citizenship*, elle met en place dès 1978 un ensemble de mesures pour combiner spécificités culturelles et développement économique mais, comme le souligne Wieviorka (1997), malgré ce soutien aux traditions linguistiques et culturelles pour une meilleure cohésion sociale, « il était clair que la culture dominante, avec ses institutions politiques et administratives, devait conserver sa primauté » (1997, p. 69). Pour en diminuer les effets, les mesures sont approfondies en 1989 avec le « National Agenda for Multicultural Australia » qui ajoute au thème des identités culturelles celui de l'efficacité économique collective (Wieviorka, 1997).

La Suède, quant à elle, terre d'immigration de Finlandais et de Yougoslaves, adopte en 1975 une politique basée sur trois principes : l'égalité dans le niveau de vie, une liberté de choix entre l'identité culturelle suédoise et l'identité culturelle propre au migrant, des relations de travail optimisées pour favoriser la productivité (Policar, 2004). Ces trois expériences relèveraient, comme le propose Wieviorka (1997), d'un multiculturalisme *intégré* qui ne dissocie pas la question culturelle de la question économique, contrairement aux Etats-Unis où le multiculturalisme serait plus *éclaté*. Celui-ci se caractériserait en effet par deux logiques distinctes, l'une sociale et économique et l'autre identitaire.

Concernant la logique identitaire, la réponse aux défis d'une société multiculturelle ne peut émerger que par la mise en place d'une politique de la reconnaissance : conformément au principe de respect égal, selon Taylor (dans Policar, 2005), il est exigé que les différences culturelles soient reconnues par les institutions. En effet, pour le philosophe canadien, l'individu ne peut s'accomplir et s'épanouir que dans une matrice sociale et, de ce fait, une société libérale développée a le devoir de soutenir cette identité culturelle.

Abdallah-Pretceille (1999a) relève un certain nombre de principes et de postulats qui caractérisent le multiculturalisme. D'abord la priorité est donnée au groupe d'appartenance et l'accent est mis sur la reconnaissance des différences. Le multiculturalisme est un modèle « additif de la différence » qui « juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société » (p. 27). Chaque groupe est supposé homogène ; il est identifié, catégorisé et entre même dans un classement hiérarchisé, de manière plus ou moins explicite. Les individus, définis par leur appartenance groupale, sont censés adopter les mêmes comportements et partager les mêmes valeurs. L'identité communautaire prime sur l'identité individuelle. Le multiculturalisme se distingue également par la spatialisation des différences qui se traduit par la création d'espaces, de quartiers ethniques mais aussi par l'inscription des différences dans l'espace public avec dans certains pays des écoles, des universités, des institutions dédiées à la différence culturelle.

3.2. La remise en question du multiculturalisme

Analysant le cas canadien, Mc Andrew et al. (2005) relèvent plusieurs limites au modèle multiculturel. Au prétexte d'une politique de reconnaissance de la diversité, le multiculturalisme aurait encouragé une mise à distance, voire l'exclusion des groupes culturels. Abdallah-Pretceille y voit également l'installation de frontières discriminantes :

> La logique de classement social et culturel, surtout quand celle-ci est stigmatisante, provoque des stratégies d'évitement, voire de rejet qui sont ensuite combattues par des mesures sociales et éducatives censées réduire la fracture. La recherche systématique de dénomination, de catégorisation, sauvegarde les distances au lieu de les résoudre (1999a, p. 37).

Pour l'auteure, le multiculturalisme s'apparente à une forme de cohabitation où chacun cultive sa différence avec un risque de ghettoïsation. Les autres reproches adressés au multiculturalisme sont d'une part que la liberté individuelle serait subordonnée à l'appartenance communautaire avec une identité culturelle imposée, et d'autre part que les politiques publiques inhiberaient les rapprochements entre les groupes sociaux, favorisant ainsi le morcellement de la société (Mc Andrew et al., 2005). Or les sociétés modernes sont marquées par la diversité et ne peuvent constituer une simple addition de groupes culturellement différents. De surcroît, la survalorisation de certains critères d'appartenance a pu conduire, selon Abdallah-Pretceille (1986 ; 1999a), à plusieurs types de dérive : le dévoiement culturaliste qui a réduit la complexité de l'individu à sa dimension culturelle, ou encore le communautarisme, où le désir d'une reconnaissance des différences dans l'espace public s'est mû en une forme radicalisée.

3.3. Mise en place d'une approche interculturelle

La prise de conscience des enjeux de la diversité culturelle et linguistique[35], qui a accompagné la modernisation des sociétés et une globalisation des communications sans précédent, constitue le contexte de l'apparition de la notion d'*interculturalité* et d'*interculturel* (Verbunt, 2011). Pour ce dernier, tout ce qui se passe quelque part dans le monde est susceptible de nous affecter, et les cultures n'échappent pas à ces interactions. Née dans les années 1970, la notion d'interculturel est d'abord diffusée par les discours du Conseil de l'Europe (1976) pour réglementer les problématiques associées aux populations étrangères venues travailler dans des pays d'accueil (Lemoine, 2018). Puis les travaux de recherche se sont peu à peu étendus à d'autres champs tels l'anthropologie, la linguistique, le monde médical, la littérature, l'éducation, en lien avec l'évocation d'un vivre ensemble à construire (Navarro et Benayoun,

[35] La diversité des langues a longtemps été sous-estimée. Bronckart (1985) attribue cette absence de conscience au fait que la plupart des travaux en linguistique s'appuyaient sur des concepts construits à partir du latin ou des langues indo-européennes. La mobilité des populations ces dernières décennies, qui a conduit à la nécessité d'une prise en considération des enfants de migrants, a balayé selon Perregaux (2002) l'idéologie monolingue. La réalité sociale a stimulé la reconnaissance des savoirs langagiers et plusieurs travaux, notamment en Océanie, ont montré la nécessité de l'option interculturelle avec la prise en compte du plurilinguisme et l'ouverture aux langues (Deprez, 2022 ; Fillol et Vernaudon, 2004 ; Nocus et al., 2014).

2017). Le concept caractérise les modalités des rencontres interindividuelles entre au moins deux cultures différentes et leurs effets (Camilleri, 1993). En ce sens, pour certains auteurs, la désignation *interculturalité* qui rend compte de la réalité sociale du contact entre des personnes d'origine différentes (White, Gratton et Rocher, 2015), plutôt « réifiante et abstraite » (Blanchet et Coste, 2010, p. 11), est moins pertinente que le terme *interculturel* substantivé pour désigner les relations « positives ou négatives, qui s'établissent entre personnes, groupes, sociétés de culture différente » (Demorgon, 2004, p. 23). L'interculturel dynamise l'objet qu'il qualifie et évoque les stratégies mises en place (Navarro et Benayoun, 2017) pour élaborer avec le temps une relation altéritaire (Blanchet et. Coste, 2010). D'autres auteurs estiment même que le mot « interculturation » serait plus pertinent pour rendre compte des modifications à l'œuvre lors d'une rencontre interculturelle (Blanchet et Coste, 2010 ; Demorgon, 2005).

La fluctuation des désignations témoigne de la complexité de l'idée d'interculturel qui ne relève pas tant d'un état donné que d'un processus dynamique. Casmir (dans Berthoud-Aghili, 2002) définit ce processus comme un ensemble d'interactions entre des cultures différentes générées par des rencontres ou des confrontations. Entre identité et altérité, ce modèle ne serait ni la somme de deux cultures, ni la moitié de chacune mais le produit communicationnel de leur rencontre.

3.4. Intégrer la diversité

Dès lors que la mondialisation et l'uniformisation qui l'accompagne constituent une menace pour les identités groupales, les réflexes de défense sont nombreux. Il faut dire, comme le souligne Verbunt (2011), que la rhétorique n'a pas joué en faveur des rapprochements : l'expression « choc des civilisations » (p.46) ne permet pas de penser les relations culturelles d'une manière positive. Face à la peur d'une dissolution de la cohésion communautaire, les frontières se multiplient. La résistance au mélange des populations se manifeste par ce qui est parfois appelé l'autochtonie. Pour Morin (2006), il s'agit d'un mouvement de défense contre les marginalisations et, pour Verbunt (2011), d'un instinct protectionniste et d'un comportement stéréotypé en réponse aux difficultés de l'environnement. Si les peurs ne sont pas toujours sans fondement, l'interculturel intervient comme un « effort de la raison », l'adhésion à un certain nombre de convictions que Blanchet et Coste (2010) énoncent :

- les relations entre les hommes sont inévitables et de ce fait le métissage et les mélanges sont inéluctables. La pluralité est à la fois porteuse de ressources et d'obstacles ;

- accepter les interactions et prendre conscience de la relativité de sa propre vision du monde permet d'accéder au système d'interprétation de l'autre ;
- dans toute relation humaine, la bienveillance et la compassion sont des principes essentiels qui assurent le respect de la dignités des personnes ;
- l'ethnocentrisme, « y compris sous la forme déguisée de l'universalisme » qui sous couvert d'une transmission de valeurs universelles impose des convictions héritières d'histoires et de contextes singuliers, doit être rejeté ;
- toute transformation culturelle et linguistique nécessite une progressivité, une longue fréquentation de l'altérité (p. 12).

Pour Dufourt (2021), faire entendre la voix des peuples, c'est aussi reconsidérer le droit international des droits de l'homme (DIDH). En effet, selon l'auteure, bien que l'éducation aux droits humains (EDH) soutienne l'émancipation des individus, son institutionnalisation peut invisibiliser d'autres conceptions du monde. Le discours normatif court le risque d'une conception unique des droits humains qui ne tienne pas compte de la pluralité des contextes culturels. Ainsi, par-delà la colonisation, qui consiste à asseoir une hégémonie politique sur un territoire, la colonialité reposerait sur « l'exclusion des autres épistémès – soit l'ensemble des connaissances et façons de se représenter le monde d'un groupe socioculturel existant à une époque donnée » (Dufour, 2021, p. 3). À l'universalisme surplombant, qui comme outil de libération ne fait plus aujourd'hui l'unanimité, certains préfèrent les « pluriversalismes 'au pluriel' » (Hecht, 2025) pour rendre compte de la pluralité concrète d'universaux en interaction. La décolonialité des savoirs suppose alors de réévaluer les postures épistémologiques qui doivent passer d'un rapport dogmatique à un rapport plus nuancé, sans tomber toutefois dans le relativisme épistémologique et culturel qui pourrait conduire au déni des valeurs éthiques universelles (Dufourt, 2021). Pour Souleymane (2024), l'universel tient compte de la diversité mais ce sont les peuples qui doivent le construire ensemble et cela implique un difficile apprentissage à la décentration. Ces propos nous confortent dans l'idée que le développement d'une pédagogie critique et dialogique, très tôt dans la scolarité, permet l'élaboration d'une pensée réflexive bénéfique à l'humanité.

Les arguments réalistes, éthiques et philosophiques convergent en faveur de l'interculturel. Il ne s'agit pas pour autant, précisent Blanchet et Coste (2010), de tomber dans un « *idéalisme* » qui serait sourd aux conflits ou aux tensions de toutes sortes à l'œuvre dans les relations humaines, mais de les englober comme des « facteurs-clés » (p. 12) du processus interrelationnel.

3.5. La désacralisation de la culture au cœur du processus d'interculturation

En partant des positions fondatrices de Camilleri (1993), on peut relever quelques bases théoriques à l'interculturel. Il est tout d'abord fondamental d'éviter de réduire l'autre à une fausse image. L'interculturel, au contraire du multiculturel, permet de passer de « l'imaginaire par ignorance » (p. 44) au réel par une longue entreprise de décentration. Il importe pour cela de connaître ce qu'est une culture, c'est-à-dire un modèle, des codes, des valeurs. Il faut également, ajoute l'auteure, ne pas oublier à quel « champ mental » (p. 44) correspondent les représentations et le savoir occidental, fondé sur un humanisme rationnel où l'homme est supérieur à la nature. D'autres individus peuvent évoluer dans un système de référence différent, basé sur une causalité transcendante. L'interculturel n'est en effet possible qu'à la condition que chacun considère comme légitimes toutes les cultures et puisse réfréner la propension au jugement. Pour cela il convient de se placer dans une « perspective "situationniste" » (p. 46) pour comprendre comment le contexte contemporain affecte le contexte d'origine et peut expliquer certains dysfonctionnements.

Contrairement à la pensée culturaliste, la culture n'est pas une essence qui ne serait pas soumise à l'usure du temps. Elle n'existe, affirme Verbunt (2011), que portée par celui qui la véhicule avec son langage, « spécificité irréductible aux autres cultures » (Ménissier, 2000, p. 212). Or toute langue est le produit d'une culture ; elle n'existe pas spontanément, elle s'apprend au contact d'un groupe. Et c'est l'appartenance à un groupe qui confère à l'individu son identité en l'insérant dans une communauté linguistique, en reconnaissant son lien avec une collectivité d'existence sociale, en partageant avec lui des traditions communes qui déterminent des conduites et des valeurs supports de son expérience morale et interrelationnelle. Pourtant, relève Ménissier (2000), si la communauté prime sur la sphère privée et que les revendications personnelles des individus, qui se sont choisis en fonction de critères d'appartenance, passent au second plan, les limites de cette détermination méritent d'être interrogées : « Jusqu'où appartient-on à sa culture ? » (p. 216). En effet, bien que les valeurs et les représentations culturelles puissent être fortes, l'individu se montre capable d'appartenir à plusieurs cultures différenciées avec parfois des caractéristiques antagonistes et son éthique personnelle peut l'amener à dénoncer certaines pratiques ou valeurs qu'il juge inconvenantes.

Ainsi, si l'appartenance culturelle est indéniablement une condition de l'identité personnelle, elle n'en est pas la « condition *sine qua non* » (Ménissier, 2000, p. 217) car l'identité est aussi la résultante d'un travail intellectuel sur les déterminations culturelles et la

capacité à motiver des choix éthiques. En conséquence : « Être cultivé, au sens fort du terme, c'est donc moins être formé par la culture dans laquelle on est né que travailler à forger sa propre subjectivité par une appropriation critique des représentations et des valeurs » (Ménissier, 2000, p. 219). En ce sens, un travail sur les pratiques philosophiques dès le plus jeune âge semblerait tout à fait approprié car, pour reprendre une métaphore employée par Cicéron dans les *Tusculanes*, « la culture de l'âme, c'est la philosophie » (cité par Philocité, 2018, p.1). À l'image de l'agriculteur qui met en valeur la terre, celui qui se cultive s'élève et se nourrit.

4. Enjeux d'une éducation interculturelle au service du vivre-ensemble en Nouvelle-Calédonie

Pour les sociétés modernes, la question centrale est de savoir comment répondre aux enjeux de la pluralité culturelle sans se perdre, ni dans le différentialisme discriminant, ni dans l'universalisme homogénéisant (Abdallah-Pretceille, 1999a). En Europe, la littérature scientifique a accompagné les sociétés occidentales qui ont dû répondre aux défis engagés par la présence de plus en plus importante d'élèves issus de l'immigration dans les établissements scolaires, et réviser leur rapport aux frontières. Entre rejet et accueil, l'expérience de la frontière est en effet amenée à devenir, selon Agier (2016), « une des clés de la formation d'un monde commun et d'une cosmopolitique qui reste encore toute à imaginer » (p. 51) L'ancrage spécifique de l'interculturel dans le champ de l'éducation est posé par Camilleri (1993), Clanet (1993) et Abdallah-Pretceille (1999a ; 1999b). En Nouvelle-Calédonie, où la reconnaissance de toutes les cultures est plus que jamais affirmée, il est devenu important de comprendre les valeurs de l'éducation interculturelle et d'en définir les modalités opérationnelles.

4.1. D'une approche multiculturelle à une approche interculturelle de l'éducation

Fortement implanté au niveau social et politique, le courant multiculturel s'est également ancré en milieu scolaire. Il s'agissait pour les états d'accompagner la dynamique culturelle en adaptant l'enseignement aux besoins des différents groupes désignés ou auto-désignés comme culturels (Abdallah-Pretceille, 1999a). Dans les années 1980, plusieurs villes américaines ont ainsi lancé des programmes d'édition pour développer une littérature qui prenne en compte les groupes comme des entités différenciées. Nguirane (2021) précise qu'à cette époque le marché de l'édition traitant de l'éducation multiculturelle s'est considérablement développé, soutenu par des groupes de réflexion qui ont conceptualisé des modèles curriculaires pour intégrer dans les écoles la littérature multiculturelle et les histoires locales. Pour Banks (1997), l'un des

principaux théoriciens de l'éducation multiculturelle, le rôle de l'école consiste à développer une société construite sur l'égale dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique. Pour cela, elle doit respecter la diversité ethnique et culturelle, encourager la cohésion sociale en faisant participer les groupes ethniques et culturels et favoriser l'égalité des chances. Abdallah-Pretceille (1999a), analysant un programme d'études pour l'éducation multiculturelle publié par Banks en 1976, note qu'une distinction était faite entre groupe ethnique et groupe culturel, le groupe ethnique étant considéré comme une forme particulière du groupe culturel. Il se définirait par des origines antérieures à un État-nation, serait « involontaire », posséderait une tradition ancestrale et ses membres auraient un fort sentiment d'appartenance avec des schémas comportementaux et des centres d'intérêts propres. Le groupe culturel serait davantage déterminé par des caractéristiques « intangibles » de la vie quotidienne que par des caractéristiques concrètes qui peuvent susciter des interprétations différentes. Dans le cas particulier des Afro-américains, l'enseignement multiculturel avait également des objectifs de mieux-vivre en développant l'estime de soi par l'intégration des contributions de leur communauté d'origine. La mobilisation en faveur de l'éducation multiculturelle s'est cependant heurtée aux nombreuses critiques qui ont accompagné le débat autour du multiculturalisme, en particulier l'enfermement communautaire qui en résulte, incompatible avec l'idée d'une société où chacun est libre de ses choix culturels (Abdallah-Pretceille, 1999a).

Le terme « interculturel » fait donc son entrée dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) à la fin des années 1970 avec la préconisation d'activités interculturelles pour valoriser les cultures d'origine des élèves (Lorcerie, 2002). Des expériences pilotes sont menées, guidées par des intitulés annonçant une ouverture à l'altérité : « dialogue des cultures, « valeur et originalité de chacune d'entre elles », « compréhension entre communautés » (p. 171). Cependant en pratique, souligne Lorcerie (2002), elles se prêtent souvent à une lecture stéréotypée des différences, si bien qu'en 1984 le terme « interculturel » est retiré au bénéfice du principe républicain d'« égalité ». En Amérique du nord et en Europe, si les réflexions divergent quant à la combinaison de l'égalité avec la pluralité, le projet guidé par cette visée définit plusieurs objectifs : favoriser une meilleure compréhension de la situation des cultures dans les sociétés modernes, une plus grande capacité de communiquer avec des individus de cultures différentes, des attitudes plus adaptées au contexte de la diversité par une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et politiques qui peuvent engendrer du racisme et une plus grande participation à l'interaction sociale pour créer une humanité commune (Ouellet, 1991). Des programmes d'échanges scolaires, de coopération au niveau des

enseignants, sont donc mis en place pour permettre à l'institution de confronter ses propres modèles à d'autres modèles culturels et de permettre ainsi à l'enfant d'acquérir « une souplesse intellectuelle et le sens de l'altérité » (Perez et al., 2002, p. 52).

Dans les années 1990, la croissance des échanges internationaux, favorable aux rapprochements entre systèmes éducatifs, contribue au développement de l'éducation comparée et de l'éducation interculturelle, caractérisées par une approche active de l'autre (Perez et al., 2002). Cependant, dans la pratique, l'accent est souvent mis sur l'apprentissage d'une langue étrangère et les connaissances centrées sur la culture se limitent souvent à des repas exotiques ou des spectacles musicaux supposés représenter la diversité culturelle (Akkari, 2013 ; Demorgon et Lipiansky, 1999). Les élèves sont capables d'énumérer des éléments représentatifs d'une culture ou d'une personne sur les plans physiques, linguistiques ou ethniques (Lemoine-Bresson et Trémion, 2022), mais cette simplification confine au folklore et fournit aussi les ressorts du racisme (Heyer et Reynaut-Paligot, 2017 ; Lemoine-Bresson et Trémion, 2022). Pour éviter une catégorisation hiérarchisante, il convient selon Fillol (2005) de favoriser l'attitude d'écoute plutôt que la connaissance que l'on peut acquérir d'une culture. L'auteure souligne ainsi les enjeux didactiques de l'enseignement d'une langue étrangère qui permet de relativiser ses propres pratiques et ses croyances. L'éducation culturelle vise à intégrer dans les contenus d'enseignement et l'organisation de la classe les besoins de plusieurs types d'élèves et à présenter des modèles de lecture du monde plus élargis (Abdallah-Pretceille, 1999a), où plusieurs systèmes de normes et de valeurs se côtoient. L'idée défendue est celle d'une éducation qui problématise l'apprentissage de la culture dont nous héritons par la confrontation avec celle de l'autre (Abdallah-Pretceille, 1999b).

Aujourd'hui, l'enjeu ne porte plus sur une assimilation basée sur l'hypothèse d'un déficit de la culture de l'autre (Allemann-Ghionda, 2008), mais sur une capacité à porter un regard critique sur sa propre culture et des limites de ce qui est considéré comme universel (Lamarre, 2019). L'universel n'est pas renié mais co-construit (Souleymane, 2024). L'éducation interculturelle offre ainsi l'occasion d'une identité en devenir, « relationnelle et plurielle », un soi « ni tout à fait le même ni tout à fait un autre (Lamarre, 2019, p. 68). Elle déconstruit l'idée d'un universel qui ne serait le fait que d'une culture pour reconstruire un universel ou *des universels* co-construits, comme le propose Balibar (2016). Le défi consiste à créer les conditions pour que le contact avec les différences soit conscient, fructueux et critique, car avant tout, « la différence culturelle est une relation » (Ogay et Edelman, 2011, p. 49).

4.2. Complexité du dialogue entre deux modes de socialisation différents

Si l'école a pour fonction de rassembler autour d'une citoyenneté partagée, elle se heurte en Nouvelle-Calédonie à la difficulté de mettre en place des ponts entre deux modes de fonctionnement sociaux différents. Pour Ménissier (2000), l'échange avec autrui est conditionné par une forme de détermination implicite. Or entre la culture de l'école et la culture de l'élève, l'espace qui les sépare peut être grand. Il faut en avoir conscience. Dans le monde kanak par exemple, la venue au monde d'un enfant le fait entrer d'emblée dans la coutume[36]. Lebègue (2018) explique en effet qu'à la naissance, la mère transmet le sang et la lignée matriarcale. L'enfant est profondément lié à son clan maternel puisque ce sont ses oncles maternels qui lui insufflent la vie. Le clan paternel, de son côté, lui transmet le nom du clan et de la terre car le nom découle généralement du toponyme de la terre ancestrale. Ainsi, dès la naissance, l'enfant trouve son rang et son rôle dans la société. Et selon que l'on nait fille ou garçon, le destin n'est pas le même. Pour le garçon, son rôle dépend de son droit d'aînesse et du prénom que lui donnent les anciens, le cadet devant se référer aux frères aîné. Le garçon est celui qui pérennise le nom et la lignée, et sa racine le lie définitivement au tertre[37] de sa famille ainsi qu'à l'espace clanique. La fille, quant à elle, a pour destin de quitter le clan pour élargir les alliances avec les autres clans. En échange un enfant est donné mais les liens avec la famille ne sont pas rompus.

Pour l'enfant kanak, porteur d'une identité plurielle liée aux membres de sa famille et aux ancêtres dès son plus jeune âge, l'apprentissage du « Je » est loin d'être évident, non pas qu'il n'existe pas, mais entre parcours personnel et attentes collectives, les rapports ne vont pas toujours de soi (Passa, 2020). Dans le système traditionnel, les individus ne s'appartiennent pas mais dépendent de celui qui a autorité sur eux par droit de paternité, de chefferie ou d'adoption (Pérouse de Montclos et al., 2001). La confrontation mutuelle ne sera donc pas la même selon que l'on naît dans une communauté ou dans une société. Pour Ménissier (2000), dans une communauté, les critères d'appartenance, pratiques et valeurs ritualisées et célébrées s'imposent systématiquement sur les possibles revendications personnelles.

[36] Dans la culture kanak, la coutume est un ensemble de règles et de rituels qui rythment l'existence des personnes et les relations humaines. Les événements importants de la vie comme la naissance, le mariage, le deuil, une invitation, la célébration de l'igname nouvelle, donnent lieu à des échanges de paroles qui s'appuient sur des dons.

[37] Les terres coutumières kanak sont constellées de multiples toponymes qui ne sont pas de simples repères géographiques mais détiennent un poids de mémoire définissant les identités collectives. Le tertre est le socle surélevé sur lequel est placée la case. Par extension, il désigne la terre d'origine.

Au contraire, dans une société, le principe d'individualisation des conduites détermine la socialisation. Ménissier prend l'exemple des communautés amérindiennes, décrites par Mauss dans *Essai sur le don* (1925/2012), où dans le cadre du rituel de mise en commun des biens (le potlach), les groupes claniques sont obligés à des pratiques d'échanges réciproques. Ce fait social ne participe pas seulement à la communautarisation des pratiques mais constitue un type d'individuation revendiquée (psychique, affective et morale) et qui s'affirme dans un mode de vie socialisé et politisé. On retrouve le même système de dons et contre-dons dans la coutume kanak, art de vivre où le pouvoir de la parole et le geste de l'échange sont des valeurs primordiales (Lebègue, 2018). Se font ainsi face d'un côté une société occidentale où les membres sont fortement individualisés dès l'enfance, avec une valorisation de l'appropriation, et de l'autre, des conduites individuelles guidées par une « 'magnanimité' forcée » ; l'individu dans les deux cas est « civilisé » d'une manière différente (Ménissier, 2000, p. 214-215). Comment concevoir alors un modèle éducatif quand la conception de l'individu et sa place dans le groupe relèvent de différences qui semblent incompatibles ?

4.3. Une école de la réussite pour tous

La maîtrise de la culture scolaire par des élèves en provenance d'autres cultures implique pour eux non seulement d'acquérir un niveau linguistique suffisant pour entrer correctement dans les apprentissages mais aussi de développer des habitudes de pensée, des comportements et des codes qui ne sont pas toujours dans la continuité de l'éducation reçue dans le contexte familial (Berthoud-Aghili, 2002 ; Wadrawane, 2022).

Pour lutter contre l'échec scolaire, les idées républicaines de « démocratisation des enseignements » et « d'égalité des chances devant l'instruction » ont été mises en avant (Clanet, 2002, p. 228). Les chances devant être les mêmes pour chaque élève, des programmes d'enseignement, identiques pour chaque classe d'âge, ont été conçus à cette fin. Cependant remarque Clanet (2002) cette « vision sociologiste » a conduit à une polarisation sur les programmes, engendrant à la fois les positionnements d'« avance » ou de « retard » par rapport aux habiletés attendues et de manière corrélée à la notion d'« échec scolaire ». Le paradoxe de cette éducation traditionnelle consiste en ce que le sujet, « [construisant] son rapport au monde *en relation directe avec la communauté* dans laquelle il vit », ne s'appartient plus et « ne peut exister comme entité autonome » (Clanet, 2002, p. 230). Considérés comme des vérités intangibles, les savoirs ne sont pas interrogés et ne permettent pas à l'individu d'adopter une

posture réflexive qui le conduirait à prendre conscience de lui-même, du contexte social et culturel dans lequel il évolue et à considérer la pluralité des déterminations qui participent à la dynamique d'une vie.

C'est une réflexion que semble prendre en considération le Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016) lorsqu'il pose parmi ses quatre ambitions celles de considérer la diversité des publics pour la réussite de tous et d'ancrer l'école dans son environnement en développant un climat scolaire favorable au développement de chacun (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016, articles 11 et 12). À cette fin, le socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs sur lequel reposent les programmes, entend garantir un enseignement de qualité identique à tous les élèves quelle que soit leur origine (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021a).

4.4. Bien-être et sécurisation culturelle dans le développement de l'enfant

Pour atteindre l'objectif de la réussite pour tous, l'école calédonienne doit être avant tout « bienveillante et solidaire », s'attacher au « bien-être de l'élève », en garantissant « à chaque enfant, dans le respect de la culture de chacun, un environnement de travail favorable à son épanouissement personnel » (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016, p. 7). Bien-être et réussite scolaire sont donc envisagés comme étroitement liés et la question du bien-être en contexte scolaire est en effet devenue un axe de recherche fort en contexte éducatif (Ferrière et al., 2016).

L'étude des résultats de l'enquête PISA 2015 (OCDE, 2018) qui se penche sur la qualité de vie des élèves et la capacité du système éducatif à développer leurs compétences sociales et affectives, définit le concept comme un état général d'épanouissement et de bonne santé qui englobe la sécurité physique, affective, ainsi qu'un sentiment d'appartenance, d'accomplissement et de réussite. L'enquête révèle par ailleurs que les résultats relatifs à la qualité de vie des élèves sont très liés à la perception qu'ils ont du soutien de leurs professeurs. Pour faciliter les apprentissages, Cummins (dans Berthoud-Aghili, 2002) attribue donc un rôle important à la valorisation de tous les élèves. Cette valorisation peut suivre plusieurs axes : l'incorporation des aspects culturels et linguistiques, une pédagogie active fondée sur un modèle d'interaction réciproque qui facilite l'apprentissage au lieu de le contrôler, une prise en considération du vécu scolaire de l'élève lors des phases d'évaluation, et une attitude de collaboration avec les parents.

Ainsi, selon la modélisation opérée par Konu et Rimpela (dans Florin et Guimard, 2017), l'implication de la famille, l'environnement scolaire et la place accordée à l'élève au sein de la communauté constituent les trois facteurs déterminants du bien-être à l'école.

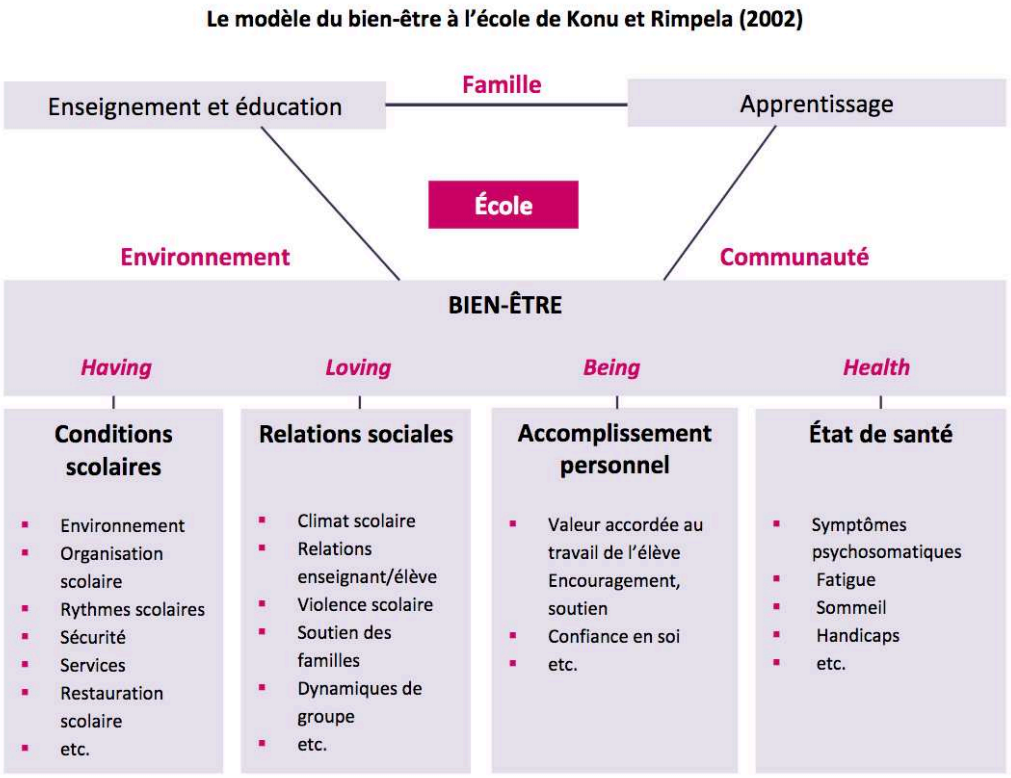


Figure 3 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002), dans Florin et Guiamart (2017, p. 16).

Ce modèle rejoint la théorie de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979). L'enfant est au cœur d'une série de quatre environnements emboîtés les uns dans les autres comme des poupées russes, et qui déterminent son développement. Le micro-système est constitué des interactions avec les êtres proches ; leur multiplication tend à accroître son développement. Le méso-système correspond aux interrelations entre des micro-systèmes ; les échanges entre l'école et la famille peuvent par exemple être déterminants. L'exosystème, qui se réfère à des milieux d'influence plus distants, peut augmenter le potentiel de l'enfant s'il est favorable (organisation du travail des parents, alimentation, obligation scolaire, etc.). Enfin le macrosystème englobe les autres systèmes : milieu économique, politique, moral. Le psychologue américain y ajoutera le chronosystème qui prend en compte les changements dans le temps. Si l'on s'appuie sur ce modèle, on relève l'importance de la formation des enseignants, élément de l'exosystème, qui impacte les autres systèmes puisque la prise en compte des contextes familial, culturel et sociohistorique et de leur évolution continue dans le temps, ainsi que la qualité des interactions avec l'enfant et sa famille, ont des implications sur

le développement de l'élève. C'est un défi pour l'école contemporaine du Pacifique francophone en quête d'efficacité, qui doit composer avec des spécificités océaniennes et un système éducatif encore en grande partie conçu sur le modèle français (Ailinca et Ferrière, 2021). Pour répondre à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, il faut donc « prôn[er] une vision multidimensionnelle et holistique » (Ailinca et Ferrière, 2021, p. 18), qui souligne précisément la dimension essentielle des facteurs culturels, cognitifs et conatifs dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Ainsi, selon Wadrawane (2022), l'école calédonienne doit participer à une rééquilibration culturelle qui permettra d'une part de mettre fin aux frustrations sociohistoriques et d'autre part de favoriser le bien-être social et scolaire.

Dans cette prise de conscience de l'importance du bien-être dans l'épanouissement à l'école, le concept de sécurisation culturelle, d'abord appliqué au champ de la santé, a investi aujourd'hui le domaine de l'éducation pour rendre compte des pratiques qui valorisent les langues et les cultures des enfants autochtones (Ferrière et al., 2023b). Il repose sur l'idée que les sentiments de confort, de reconnaissance de l'identité culturelle, favorisent la persévérance scolaire, la réussite éducative des élèves autochtones, et participent d'une meilleure justice sociale (Blanchet-Cohen et al., 2022). Dans les contextes francophones, le Canada s'est ainsi engagé dans une politique d'émancipation de l'éducation autochtone. Pour favoriser le vivre-ensemble, la Commission de Vérité et Réconciliation (CVR) (2015), tout en rappelant les affres des politiques éducatives assimilationnistes, affirme que l'éducation peut aussi être un outil de réconciliation en intégrant dans les classes des méthodes d'enseignement et des connaissances autochtones.

Lavoie et al. (2021), analysant le concept d'autochtonisation défini par Gaudry et Lorenz, relèvent trois niveaux pour caractériser les pratiques dans les milieux éducatifs : l'inclusion, la réconciliation et la décolonisation. L'inclusion se caractérise par l'ajout de personnel, de contenus autochtones et de services d'accompagnement aux apprenants autochtones, mais dans des structures éducatives eurocentriques ; la réconciliation est une démarche qui invite au dialogue avec une remise en question mutuelle et une volonté de coconstruction des savoirs ; enfin, la décolonisation engage une transformation complète du système éducatif colonial dans une visée d'autodétermination des autochtones. Cela implique de repenser l'éducation « pour, par, envers et avec les autochtones » (Lavoie et al., 2021, p. 4), c'est-à-dire de réexaminer les actions et les objectifs d'après les perspectives autochtones. La démarche d'autochtonisation interroge les manques et identifie des stratégies pour y remédier.

Quelques études ont été menées pour comprendre l'expérience scolaire d'élèves autochtones dans le cadre d'activités envisagées sous l'angle d'une sécurisation culturelle. Au Québec, une recherche exploratoire pour soutenir l'éducation et l'épanouissement des Innus a été menée en 2020 dans des écoles primaires et secondaires de la Côte-nord (Blanchet-Cohen, 2022). Le contexte éducatif revêt certaines similitudes avec celui de la Nouvelle-Calédonie. En effet, les politiques de scolarisation forcée et de sédentarisation de ces élèves ont affecté le climat scolaire avec des relations conflictuelles entre autochtones et non-autochtones, et le constat est fait d'une forte proportion d'élèves innus en rupture avec le système éducatif. Blanchet-Cohen (2022) constate que les actions menées dans les différentes écoles pour soutenir l'éducation des Innus (invitation de personnes autochtones pour parler de la langue et de la culture innue, organisation de semaines culturelles avec des activités traditionnelles ou des visites de lieux culturels, inclusion dans les cours d'objets de la maison ou encore création d'une salle de classe en nature dans une structure ronde en bois …), ont eu un impact positif sur les relations entre les élèves et sur la déconstruction des préjugés. Les participants innus ont évoqué l'importance de se sentir compris et appréciés, ont précisé qu'ils comprenaient mieux les savoirs enseignés lorsqu'ils disposaient de matériel concret et visuel, et qu'ils aimaient pouvoir parler leur langue sans être disputés ou moqués. Tous les participants, Innus et non Innus, s'accordent à dire que c'est le manque de connaissances de l'autre qui constitue un frein au rapprochement et empêche un climat scolaire apaisé. Créer du lien avec les élèves et avec les familles dans une relation de confiance sensible aux réalités particulières, est déterminant mais l'étude de Blanchet (2022), montre que les mesures prises dans les écoles restent encore trop faibles.

Plus près de nous, en Polynésie française, la recherche de Deprez (2022) menée sur des pratiques philosophiques contextualisées auprès d'élèves de cours préparatoire a révélé que les parents et grands-parents d'élèves de Moorea[38], invités à lire des albums en tahitien, prenaient du plaisir à s'impliquer dans la classe et éprouvaient une grande fierté à valoriser leurs connaissances culturelles et linguistiques. Dans le contexte moderne, ils regrettent la perte progressive de la transmission de la langue aux jeunes générations. Pour eux, la présence d'un enseignant locuteur de la langue locale dans chaque école permettrait de consolider le patrimoine culturel et d'améliorer la transmission des valeurs ancestrales. Dès l'école primaire,

[38] Moorea est une île volcanique située en face de Tahiti en Polynésie française. Elle fait partie de l'archipel de la Société tout comme Bora Bora ou Raiatea.

mettre en place des ateliers philosophiques qui prennent en compte l'environnement socioculturel, s'avère donc bénéfique à plusieurs titres, pour les enfants, pour les parents et pour la société dans laquelle ils évoluent.

Concevoir une didactique qui considère les spécificités locales comme une richesse contribuerait, selon les études présentées, à la fois à préserver la diversité culturelle, à entretenir l'estime de soi et à réduire les tensions entre les communautés (Blanchet-Cohen et al., 2022 ; Deprez, 2022).

4.5. Quelques exemples de pratiques interculturelles dans le premier degré en Nouvelle-Calédonie

Au moment où les institutions calédoniennes réfléchissaient à l'intégration d'heures d'enseignement sur les réalités culturelles et linguistiques du pays dans les programmes scolaires du premier degré, certains s'engageaient dans la production d'outils qui puissent répondre non pas à la question « comment adapter la culture kanak aux programmes scolaires de l'enseignement du premier degré ? », mais à « comment reformuler les pratiques culturelles kanak dans l'espace scolaire calédonien ? » (Camoui et al., 2017, p.83). « Dire c'est faire », déclarent les auteurs en introduction à la présentation de projets interculturels qu'ils ont menés pour actualiser les discours institutionnels (Camoui et al., 2017). Rejetant l'approche folkorisante de la culture, Mokaddem expérimente en 1990-1991 un dialogue interculturel en langue *cémuhî,* langue autochtone de la côte est, entre des élèves institutrices-instituteurs du Centre de développement pédagogique à *Tuò* (Touho) et huit porte-parole de différentes chefferies (Camoui et al., 2017). Il s'agissait de relever comment les anciens comptaient et pourquoi en base quinaire. Camoui (2017) relate quant à lui une expérience menée en 1995-1996 avec des écoles primaires de *Pwéévo* (Pouébo) et de *Wégoa* (Ouégoa) avec pour objectif de réconcilier « Coutume » et « École ». Le thème était l'échange, notion centrale dans la culture kanak, entre deux systèmes sociaux et de pensée. Les rites ancestraux, les généalogies et les gestes étaient appris en situation avec des visites de grottes, de vestiges, l'emprunt de chemins suivis par les missionnaires venus évangéliser la région, et cela en partenariat avec les autorités coutumières, les parents d'élèves, des acteurs du système éducatif public et privé. L'auteur constate un réel bienfait sur les élèves mais aussi sur les parents jusqu'alors très distants.

Dans le contexte de la formation des enseignants en Nouvelle-Calédonie, même si elles restent peu identifiées, des recherches et pratiques s'attèlent également à diminuer le fossé entre

la culture de l'enseignant et celle de l'élève (Colombel-Teuira et Fillol, 2021 ; Razafimandimbimanana, 2021 ; Wadrawane, 2024). Wadrawane (2024) note que les réorientations épistémologiques et méthodologiques liées à l'Enseignement des Fondamentaux de la Culture Kanak participent désormais à une légitimation des savoirs autochtones. Pour donner du sens à cet apprentissage, l'auteur accompagne en 2013 des enseignants stagiaires lors d'un stage en immersion dans la tribu de Câba en province Nord. C'est l'occasion pour les futurs enseignants de comprendre le contexte de vie d'une grande partie des futurs élèves et à se détacher de la peur qui peut accompagner la mise en œuvre de l'EFCK. L'expérience invite à considérer que l'inclusion des EFCK dans les programmes construit des ponts entre les savoirs académiques et établit des relations positives entre les cultures (Wadrawane, 2024). Plusieurs actions (recours à la langue maternelle de l'élève, prise en compte de ses référents extrascolaires dans différentes disciplines, intertextualité, etc.) ont permis une socialisation réussie avec la transformation positive du regard que l'élève portait sur lui-même et du regard que ses camarades portaient sur lui. Ces pratiques participent à la sécurisation culturelle des élèves.

« Faire c'est dire » : l'inversion de la formule performative liminaire employée en conclusion par Camoui et al. (2017, p. 85), nous sert de transition. Nous pensons comme eux que faire la classe, c'est faire le destin commun et cela passe par la mise en place de pratiques innovantes qui participent à la réussite de tous.

5. Résumé du chapitre

Ce chapitre a permis de restituer le chemin de l'évolution qui a accompagné les sociétés de plus en plus multiculturelles dans la question de l'intégration des diverses cultures. Pour répondre à une hétérogénéité linguistique et culturelle, vécue surtout comme un problème, les étapes de la réflexion des politiques éducatives ont d'abord conduit à gommer la différence des minorités, considérée alors comme une gêne à la réussite scolaire. Puis, considérant les limites de cette orientation assimilationniste, certains pédagogues ont milité pour une reconnaissance et une prise en compte de la différence culturelle, envisagée non plus comme un handicap mais comme une identité involontaire et déterminée que l'école devait respecter. Le modèle multiculturel a alors favorisé des adaptations, avec parfois un enseignement de la langue d'origine de l'enfant. Mais des critiques se sont élevées contre cette pédagogie différencialiste qui confine à une forme de ghettoïsation et subordonne l'individu à son appartenance communautaire (Abdallah-Pretceille, 1999a). L'éducation interculturelle constitue une

troisième perspective qui met l'accent sur la notion de citoyenneté. L'école doit être un lieu d'apprentissage de l'égalité de tous les élèves, quelles que soient leurs origines. Pour le bien-être et la réussite scolaire, l'identité de l'École calédonienne se construit désormais sur la base d'un socle commun de valeurs, qui rassemble celles de la République et celles communes aux populations de l'archipel, et non un socle d'une culture commune qui nierait les identités plurielles. Il revient à l'enseignant de mettre en pratique cette ambition politique.

Certes, l'école ne peut résoudre à elle seule le problème des jeunes confrontés à la définition de leur identité personnelle et de leur identité sociale, mais elle peut, dès les premières années du processus de construction identitaire, proposer des situations d'apprentissage qui offriront le cadre d'une réflexion interculturelle interpersonnelle et intergroupale sur des systèmes de valeurs parfois antagonistes. Les pratiques philosophiques avec les enfants pourraient en cela constituer une proposition tout à fait adaptée.

CHAPITRE III - PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS POUR DEVELOPPER L'INTERCULTURALITE À PARTIR D'UNE LITTERATURE DE JEUNESSE OCEANIENNE

Si la philosophie avec les enfants n'a pas fait l'unanimité pendant plusieurs siècles, on constate aujourd'hui que sa pratique comme nouvelle méthode pédagogique est présente dans 84 pays dans le monde[39]. Elle fait l'objet d'une importante recherche, donne lieu à des diplômes universitaires et est inscrite dans les programmes d'éducation morale et civique depuis 2015 en France, avec l'apparition de « discussions à visée philosophique » (DVP). En Nouvelle-Calédonie, au moment où nous avons débuté ce travail de recherche, cette modalité pédagogique était encore très limitée, peut-être parce qu'elle n'apparaît explicitement dans les programmes de l'école primaire qu'en 2021. Ainsi pour le cycle 2, on peut lire au croisement de plusieurs enseignements : « Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions à visée philosophique (lien avec l'enseignement moral et civique) » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 55). Le terme « philosophie » entre en écho avec la pratique de « la discussion réglée » ou du « débat argumenté » et se situe de manière pertinente dans le contexte d'une citoyenneté calédonienne à construire, rappelé en préambule du Socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021a). Nous proposons dans ce chapitre de resituer notre démarche dans l'histoire de la philosophie avec les enfants et ses enjeux pédagogiques et didactiques, du rôle que peut y jouer la littérature de jeunesse. Pour comprendre cette évolution, il est important d'abord de revenir sur le rapport entre la conception de la philosophie et celle de l'enfance au cours de leur histoire respective.

[39] Chiffres de 2020. Sources ICPIC, IAPC, Michel Sasseville : https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/

1. La question de l'accessibilité de la philosophie à l'enfance et ses bénéfices

Peut-on philosopher avec les enfants ? Si aujourd'hui la démocratisation des ateliers philosophiques à l'école primaire semble y avoir répondu, pendant longtemps cette question ne s'est tout simplement pas posée car conformément à l'étymologie latine *infans*, l'enfant est celui qui ne parle pas et donc ne pense pas (Blond Rzewuski, 2018). Ainsi, dans l'histoire de la pensée, la pratique de la philosophie avec les enfants est étroitement liée à la conception de l'enfance et à celle de la philosophie. D'abord considérée comme l'exercice d'une maturité, la philosophie est aujourd'hui réévaluée comme une expérience de pensée à la portée de tous.

1.1. Philosophie et enfance, des conceptions qui s'opposent

Dans l'Antiquité, l'enfant n'a pas voix au chapitre. Pour Platon (428-447 env. av. J.-C./2004), l'enfant est dominé par son corps, entité imparfaite puisque soumise aux règles du temps. L'âme qui porte en elle la tempérance, le courage et la sagesse, est obligée de surmonter l'obstacle que constitue l'enfance pour trouver sa vraie nature. C'est tout l'enjeu de l'éducation qui doit, selon le philosophe grec, pallier la faiblesse du corps et la déraison de l'âme (Laurent, 2002). Engager la jeunesse dans la voie de la philosophie, c'est prendre le risque d'un désordre dans la cité. C'est précisément le reproche adressé à Socrate qui pervertit la jeunesse en dialoguant avec elle de manière puérile et qui refuse d'adopter la posture du maître, garant des dogmes et croyances à transmettre (Platon, 375 env. av. J.-C./2021). Dans la Grèce archaïque, les philosophes sont en effet, selon Detienne (2006), des *Maîtres de vérité* détenteurs des savoirs les plus élevés. La réflexion philosophique requiert de solides connaissances et l'enfant ne possède pas le matériau nécessaire pour entrer dans un raisonnement philosophique. Épicure (306-270 av. J.-C./2009), au contraire, considérait qu'il n'est jamais trop tôt pour commencer à philosopher et travailler au bien-être de l'âme. Pour lui, la philosophie est un moyen d'accéder au bonheur qui est l'affaire de la jeunesse comme de la vieillesse.

Du Moyen-âge au XVIIe siècle, là encore, la représentation de l'enfant telle qu'elle nous est parvenue n'est pas avantageuse. L'enfant est souvent considéré comme un être pêcheur qu'il faut dresser par la force ou qui ne mérite pas qu'on s'y intéresse (Riché et Alexandre-Bidon, 1994). Dans ce contexte, Montaigne (1580/2009) semble faire exception considérant au sujet *de l'institution des enfants* que son siècle a grand tort de croire la philosophie inaccessible à l'enfant car celui-ci en est capable « beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire » (p. 338). Pour l'essayiste, si la philosophie instruit à vivre, elle doit être enseignée dès le plus jeune âge. Il faudra toutefois attendre quatre siècles avant qu'une reconnaissance

institutionnelle ne soit établie avec la promulgation de la Convention internationale des droits de l'enfant (UNICEF, 1989), soutenant sa capacité au discernement et à l'expression de sa liberté de pensée. Entre-temps, la perception cartésienne d'une enfance éloignée de la vérité, qui appréhende le monde sur le mode de l'illusion et de l'erreur, aura une forte influence sur la conception d'une jeunesse inapte à la pensée philosophique (Hawken, 2016). Lipman et Sharp (1978), précurseurs de la philosophie avec les enfants, s'opposent fortement à l'approche de Descartes (1641/2011) : ironisant sur le principe de sa méthode du doute sceptique, les philosophes américains affirment que, précisément, la mise en place d'une méthode de recherche dès le plus jeune âge, d'une éducation philosophique, permet de canaliser l'affectif et le perceptif et de développer une pensée vraie.

Le siècle des Lumières va constituer un premier tournant dans la conception de l'enfant, qui doit être reconnu comme un petit d'homme à qui il convient de dispenser une éducation adaptée. Rousseau (1762/2009) engage l'idée que la pensée réflexive a une place essentielle dans le processus éducatif. Néanmoins, à contre-courant de l'opinion commune représentée par Locke (1689/2002), selon laquelle l'enfant est précocement apte à la compréhension de concepts moraux, l'auteur de l'*Émile ou de l'éducation* (1762/2009) défend encore la thèse selon laquelle la philosophie n'est pas à la portée de l'enfant de moins de douze ans qui n'est pas capable de jugement.

S'affiche ici la tension entre le savoir et la pratique, ambiguïté étymologique de la notion de *sophia*, à la fois savoir et sagesse, connaissance intellectuelle mais aussi art de vivre. Pour aborder la philosophie avec les enfants, le débat autour de ce que l'on entend par *philosophie* et acte de *philosopher* s'est nécessairement trouvé lié à la question de savoir ce qu'est un philosophe. Entre « professeur de philosophie » et « animateur d'ateliers philo » se nouent, selon Budex (2020), des enjeux de légitimité, de statut et de compétence (p. 195). La dichotomie entre le *savoir* et l'*activité,* entre l'étude des textes de la tradition philosophique et l'apprentissage d'un art de vivre, est parfaitement illustrée par le débat allemand qui a opposé Kant et Hegel (Partene, 2020). Kant (1765-1766/1973) considère que la philosophie n'est pas un quelconque savoir que l'on peut apprendre mais une méthode de recherche. Hegel (1941/ 1999) quant à lui, rejette cette position, soutenant que la philosophie est « une affaire sérieuse » qui ne s'acquiert pas « dans le manque de connaissances et d'études » (p. 57-58).

On retrouve là un clivage bien établi, entre d'une part les défenseurs d'une conception de la philosophie comme un enseignement institutionnel qui transmet des savoirs scientifiques nécessitant un certain niveau de compétence intellectuelle, et d'autre part ceux qui y voient un

exercice plus proche de l'expérience, un besoin humain qui s'exprime dès le plus jeune âge (Blond-Rzewuski, 2018). C'est cette deuxième conception que défend Gopnik (2010) qui estime pour sa part que l'avancée de la recherche permet d'affirmer aujourd'hui que l'on est philosophe dès la petite enfance. Pour lui, l'esprit du bébé est très actif, il s'étonne sans cesse, (se) pose des questions et établit des cartes de causalités qui lui permettent de réévaluer son rapport au monde. L'enfant est digne de penser et il comprend très bien ce qui l'entoure (Hubert et Braud, 2017). Lui donner la parole, c'est lui offrir les conditions « de devenir acteur de ce qu'il vit et d'agir davantage dans et sur son environnement » (paragr. 4). Dans cette conception de l'enfance, Hawken mène une enquête théorique sur le *Philosopher avec les enfants* comme *ouverture d'esprit* et développe dans sa thèse (2016) trois postulats qui ont permis de réévaluer le rapport entre enfance et philosophie et modifier les approches éducatives : la faculté de s'étonner et de se poser des questions, le besoin de sens et la capacité cognitive à raisonner et à réfléchir.

Comme le philosophe, l'enfant s'étonne

Les enfants (se) posent de nombreuses questions, tout comme le font les philosophes depuis l'Antiquité sur les grandes problématiques de l'existence telles la mort, la liberté, les relations humaines et il nous appartient de saisir cette curiosité pour les aider à progresser dans leur vie (Chirouter, 2015), pour discuter certaines croyances et certitudes et s'engager dans une démarche d'acquisition de nouvelles connaissances. Selon Thievenaz (2016), l'étonnement est depuis toujours à la source de la réflexion philosophique. Il correspond à un dérangement qui engage dans un processus de reconsidération du monde et de découverte. Ainsi chez les enfants, leur capacité naturelle à se poser des questions attesterait d'une possibilité à philosopher. C'est pourquoi plusieurs méthodes de philosophie avec les enfants, comme celles de Lipman et Sharp (1978) ou de Chirouter (2010 ; 2015 ; 2016 ; 2018 ; 2019 ; 2022a ; 2025), que nous développerons plus loin, sont fondées sur les questions propres aux enfants. Découvrant le monde, l'enfant manifeste une certaine perplexité favorable à une démarche de recherche (Thievenaz, 2016). Sur le modèle de l'enquête, théorisée par le courant de philosophie pragmatiste de Dewey (1938/2006), la démarche d'étonnement doit être appréhendée comme fondamentale dans la démarche d'investigation. La révélation d'un problème présent dans l'environnement engage l'exploration des représentations et des conflits et permet d'élaborer de nouvelles connaissances et capacités d'action. Si l'étonnement ou faculté à s'émerveiller actionne l'intelligence, c'est une étincelle fragile que l'éducation doit entretenir. Dewey propose donc que l'école devienne un laboratoire d'expérimentation mettant en œuvre des

conditions favorables à l'apprentissage par l'enquête. Plusieurs théoriciens et praticiens de la philosophie avec les enfants se situeront dans cette lignée.

L'enfant a besoin de comprendre la vie

Le deuxième élément qui rapproche les enfants de la philosophie est la recherche du sens à donner au monde et à leurs expériences. Selon Sharp (1987/2023), les discussions philosophiques dès le plus jeune âge répondent à ce besoin. La philosophie ne consiste plus à prescrire un devoir faire mais à « déchiffrer » l'expérience, à « expliciter » l'implicite, à « interpréter » ce qui est intuitivement perçu (Galichet, 2019, p. 18). Philosopher avec les enfants rejoint ainsi les objectifs de l'école : « L'éducation est un processus par lequel on grandit dans sa capacité à reconstruire sa propre expérience, afin de pouvoir vivre une vie plus complète, plus heureuse et qualitativement plus riche » (Sharp, cité par Cam, 2023, p. 77). Les enfants sont curieux et ont une soif d'explications. Pour cette raison, la mise en place de dialogues philosophiques à l'école constitue moins un exercice académique, un programme autonome, qu'une pratique pédagogique. Elle correspond à une « nécessité intérieure » car le désir de connaître est une « condition à l'élucidation de l'existence, à la clarification de ses confusions » (Go, 2010, p. 58).

L'enfant a le potentiel pour philosopher

Le troisième élément qui confère à l'enfance une potentialité philosophique est sa capacité à réfléchir. Les défenseurs de la philosophie avec les enfants pensent que l'expérience enfantine croise des problématiques et des concepts que partagent les philosophes. Les questions sur leur propre origine, l'existence du bien et du mal, les relations humaines, jalonnent le vécu expérientiel des enfants et il est fréquent de les entendre déjà manipuler un certain lexique conceptuel tel que « *C'est pas juste !* », « *C'est pas bien !* », « *Oh c'est beau… », « il est gentil* »[40] (Hawken, 2016, p. 57). Ces énoncés enfantins, Lipman les rapproche des principaux termes de l'analyse philosophique dans les champs de la morale, de l'épistémologie, de l'esthétique, de la raison ou de la métaphysique (Leleux, 2005). Le sentiment d'étrangeté face à un environnement en découverte, la sensibilité à certains thèmes cruciaux, ajouteraient également selon Hawken (2020a) de la profondeur à l'expérimentation des problématiques philosophiques et compenseraient le manque d'expérience avancé par les détracteurs. Ce n'est

[40] En italique dans le texte de l'auteure.

pas l'avancée en âge qui augmente la capacité à tendre vers la sagesse mais la manière dont la pensée a été éduquée à exploiter et analyser l'expérience (Hawken, 2020a).

1.2. Philosophie et débat dans les programmes

L'exercice du débat n'est pas inné. Bon nombre d'enseignants ne s'y risquent pas au motif que les élèves ne savent pas discuter, remarquent Eveleigh et Tozzi (2002/2021). De fait, l'apprentissage du débat est difficile car dans ces échanges collectifs entrent en jeu des mécanismes émotionnels qui peuvent parasiter le raisonnement logique, des efforts d'écoute et de compréhension ainsi que la nécessité d'une parole structurée pour être compris (Tharrault, 2021). C'est pour ces raisons que, dans les programmes de l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, la pratique de l'échange argumenté apparaît dès le cycle 2 :

> Le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information et sur la discussion réglée. Dans le cadre de la discussion réglée, les élèves sont invités à argumenter, notamment autour des notions de préjugé et de stéréotype (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 70).

En cycle 3, l'élève doit être capable de « Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 104) tandis qu'en Enseignement Moral et Civique (EMC) la construction d'une culture du jugement réclame que soit acquise la compétence « Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 131).

La coprésence des termes *discussion* et *débat* pour spécifier le cadre de l'échange collectif témoigne de la réflexion qui a accompagné la définition du mot *débat* à l'école, compte tenu de sa polysémie et des modèles de référence qui y sont attachés. Pour Tozzi (2004), *débattre* induit un rapport de force, une lutte pour vouloir avoir raison de l'autre tandis que la discussion est une « interaction plurielle » (p. 3) et non plus duelle, un échange « civilisé » (p. 4). Dans une discussion à visée philosophique (DVP) il s'agit davantage de chercher avec que de lutter contre (Sasseville, 2018). Pour le ministère de l'éducation nationale, le débat réglé à l'école a la même visée (d'où le rapport d'équivalence entre les deux termes) puisqu'il s'agit « d'une recherche d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit », « d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant » (Eduscol, 2015). En ce sens, le débat argumenté et réglé est au cœur d'une éducation à la citoyenneté. S'appuyant sur la définition proposée sur le portail national

d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, la Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) développe :

> La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres… (p.1)

Le dispositif pédagogique repose ainsi sur des compétences analytiques, langagières et relationnelles.

1.3. Les enjeux de la philosophie avec les enfants

Les exemples ne manquent pas pour illustrer la difficulté à échanger avec un interlocuteur qui ne partage pas le même point de vue. Dans le projet d'un monde réconcilié, la création en 2016 de la chaire UNESCO sur la pratique de la philosophie avec les enfants[41] a pour objectifs d'éduquer dès le plus jeune âge à l'esprit critique, aux valeurs humanistes, au dialogue apaisé et respectueux de toutes les cultures et de lutter contre toute forme de dogmatisme.

Développer l'esprit critique

La formation intellectuelle des participants est l'une des visées éducatives des pratiques philosophiques avec les enfants. La pensée critique, considérée comme une compétence essentielle à la vie en société est un impératif politique. Gagnon (2012) en propose la définition suivante :

> Pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, métacognitive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et la diversité contextuelle (p. 555).

L'auteur précise qu'il entend par « pratique » un savoir-agir qui s'exerce en situation, dans un processus de co-élaboration de sens, qui de ce fait nécessite des interactions sociales. L'apprentissage de la pensée critique offre la possibilité de s'approprier sa liberté et d'exercer sa citoyenneté de manière éclairée (Gagnon, 2018). À une époque où la jeunesse est menacée d'infobésité, les ateliers philosophiques apprennent aux élèves à réfléchir de manière rigoureuse, à questionner les opinions, et permettent de construire des compétences nécessaires

[41] Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale, https://chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/.

pour entrer dans une démarche de communication avec l'autre. Ainsi la philosophie à l'école offre les conditions d'une émancipation intellectuelle, vis-à-vis des tutelles familiales, médiatiques et idéologiques, vis-à-vis du maître philosophe dans le cadre d'une discussion argumentée, et à soi dans certaines situations aliénantes (Hawken, 2022).

Cependant, analyser, critiquer, argumenter, problématiser, se décentrer, débattre, ne relèvent pas de capacités cognitives innées, précise Chirouter (2015), mais bien d'un apprentissage à installer très tôt dans la scolarité. Raisonner, sortir d'une opinion personnelle pour saisir l'intérêt général, nécessitent de comprendre l'origine de ses propres représentations et d'apprendre à les mettre en question. Et pour apprendre à accepter les contradictions, il importe d'orienter très tôt les discussions vers la confrontation de notions opposées. Ainsi, selon Tozzi (1996), *penser par soi-même* demande des exigences philosophiques qui vont permettre une mise à distance d'un certain dogmatisme : la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation. Apprendre à conceptualiser philosophiquement des notions c'est tenter de définir ensemble ce dont on parle, employer un vocabulaire précis, repérer les extensions proches, identifier les antonymes. La conceptualisation permet également de sortir de soi, de passer de l'exemple à la généralisation *via* l'exploration des différents sens d'un même mot. Problématiser consiste à mettre en doute la définition initiale pour analyser les présupposés et éviter le piège de l'évidence. Enfin, argumenter c'est démontrer sa pensée de manière rationnelle en produisant des arguments, en objectant ou en réfutant des objections ; c'est penser par soi-même, envisager les enjeux et les limites de sa pensée (Chirouter, 2015 ; Tozzi, 2001). François Galichet (2019) y ajoute une dernière habileté, qu'il considère d'ailleurs comme première, celle de l'interprétation. Pour lui, le propre de l'homme est *l'ambiguïté* c'est-à-dire la capacité à émettre des énoncés potentiellement polysémiques, dont le sens dépend de l'intention de l'énonciateur. De ce fait, les relations intersubjectives fonctionnent comme un exercice de lecture pour déchiffrer les actes, les gestes, les paroles et en évaluer la valeur. Dans le cadre d'une éducation interculturelle, développer la compétence cognitive à comprendre l'autre, « surtout s'il est différent » (Tozzi, 2012b, p. 168) est essentiel.

Bien sûr, tout cela se construit graduellement et le petit enfant commencera d'abord par partager son expérience personnelle, souvent issue du milieu familial ou de l'école (Tharrault, 2021). Mais s'autoriser à prendre la parole, s'interroger sur les *pathos* et leurs confusions, rechercher la vérité, conduisent les enfants à grandir. Et même si l'examen lucide du réel peut être anxiogène, selon Go (2010), la joie d'exister est un chemin vers la sagesse.

Renforcer les compétences langagières

Développer le langage constitue un deuxième enjeu. Apprendre aux élèves à réfléchir, c'est avant tout les conduire à travailler sur la langue car « c'est dans les mots que la pensée se cherche » (Tozzi, 2001, p. 44). Toutefois, le parcours de l'enfant dans la maîtrise du langage et de ses usages est complexe et nécessite une attention particulière, souligne Florin (2020), car il interagit avec d'autres aspect du développement : intellectuel, affectif, social, etc. Pour communiquer, l'enfant a d'abord besoin de pouvoir traduire ses pensées en mots et de saisir les pensées d'autrui. Depuis plusieurs années les institutions éducatives l'ont bien compris et l'oral a gagné une place importante dans les programmes (Cappeau, 2019).

L'étude des relations qui s'établissent entre les concepts mais aussi entre le sujet et ce qu'on en dit (prédicat), entre les énoncés en jeu dans un raisonnement logique (parfois purement formel comme le syllogisme), renforce selon Sasseville (2009) la *musculature du langage*. Les ateliers philosophiques permettent de dépasser l'usage utilitaire d'une langue maternelle ou seconde pour explorer l'implicite, le comprendre et faire évoluer son point de vue ou bien l'exploiter pour engager l'autre à changer. Le langage occupe ainsi une place centrale dans les programmes de philosophie avec les enfants et plusieurs études ciblent les progrès argumentatifs et la construction d'une pensée en train de se verbaliser (Auriac-Slusarczyk et Maire, 2023 ; Ferré, 2023 ; Langlois, 2012). Ferré (2023) étudie par exemple l'usage de quatre marqueurs de discours (*alors, donc, du coup, en fait*) et constate que la maîtrise de leur valeur multifonctionnelle est un excellent indicateur de l'élaboration d'une pensée argumentative et de son déploiement dans le cadre du débat philosophique. Les mots sont polysémiques et il est important d'en faire préciser le sens, de percevoir les nuances, les ressemblances mais aussi les oppositions. Wallon (1945/2015), psychologue spécialiste de l'enfance qui s'est intéressé aux méthodes actives de l'éducation nouvelle, insiste sur l'importance de la verbalisation des oppositions car une idée se définit plus aisément par son contraire. L'aptitude à faire des distinctions participe à rendre plus pertinente l'argumentation et c'est le cadre d'une communauté discursive qui permet à la pensée de s'approfondir.

Travailler ainsi l'oralité c'est apprendre l'art de parler ensemble pour penser ensemble. Sans cet apprentissage collectif, sans méthode, c'est risquer d'exposer les discussions aux mêmes critiques que formulait Deleuze (1972-1990/2003), un déluge de paroles impensées ou des joutes oratoires stériles sans qu'aucune personne ne sorte enrichie de l'échange. Laisser

l'oralité cheminer sans méthode, c'est également entretenir les inégalités entre les élèves qui pratiquent la langue de scolarisation à la maison et ceux qui ne la pratiquent pas. L'enquête menée par l'ISEE en 2013 confirme ce point de vue, relevant que parler la langue de scolarisation dès le plus jeune âge est un atout puisque les individus dont la langue maternelle n'est pas le français, et qui n'ont pas du tout pratiqué cette langue en famille, connaissent trois fois plus de difficultés de compréhension orale que ceux dont c'est la langue maternelle. Ce chiffre illustre l'intérêt dès l'école maternelle de développer les pratiques orales, d'apprendre la parole, d'apprendre par la parole et d'apprendre à prendre la parole (Tozzi, 2021), intérêt qui a convergé avec la volonté politique d'instaurer une formation civique de l'élève.

Aborder concrètement la citoyenneté

Les pratiques philosophiques avec les enfants relèvent également d'un enjeu politique car elles sont fondées sur des principes de l'échange démocratique et coopératif et sur l'intelligence collective (Chirouter, 2022b). Elles permettent de « s'exercer à la délibération collective, à l'écoute critique des désaccords et à la pensée complexe » (Chirouter, 2022b, p. 24). Or, l'idée que les interactions sociales s'apprennent est devenue un enjeu éducatif en Nouvelle-Calédonie, et ce dès les premières années à l'école :

> L'école maternelle participe, dès le plus jeune âge, à la construction de la communauté de destin figurant dans le préambule de l'accord de Nouméa. Elle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble » dans le partage des valeurs universelles. La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures en présence en Nouvelle-Calédonie et dans le monde (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p.8).

Si le vivre ensemble apparaît dans le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie comme une visée politique issue des accords de paix, comme le pré-requis d'une future vie citoyenne, le vivre-ensemble est d'abord, affirme Go (2010), une « urgence existentielle » (p. 33). Pour qu'un groupe fonctionne, il faut donner à chacun sa place, lui permettre de tenir debout, lui donner les moyens de s'engager avec d'autres et cela suppose, selon Meirieu (2015), d'adhérer à un projet collectif en même temps que l'on construit librement sa propre identité. Dans cette perspective, l'apprentissage du philosopher dès l'école primaire apparaît comme une nécessité politique.

En effet, l'atelier philosophique ne se résume pas à un exercice intellectuel organisé autour des exigences de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation, précisent les

praticiens (Blond-Rzewuski, 2018), mais se situe dans le registre de l'agir communicationnel où l'on apprend à vivre ensemble dans le respect de soi et des autres (Habermas, 1987). Sans rencontre, il n'y a pas de dialogue, précise PhiloCité (2020). Pratiquer la philosophie à l'école engage l'élève dans un apprentissage à l'altérité, compétence mise en avant dans le socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs : « apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021a, p. 7). Or, constate Budex (2024), si les institutions ont pris la mesure de l'enjeu politique des éthiques du *Care* (soin, sollicitude, prévenance), théorisé par Gilligan (1982), l'éducation à la citoyenneté s'appuie peu sur des bases empiriques. L'atelier philosophique conduit précisément les élèves à élaborer collectivement et de manière coopérative des convictions, à explorer les valeurs qui rassemblent, à un moment de la vie où il est nécessaire de donner un cadre et de réfléchir aux applications de la devise du pays « Terre de parole, Terre de partage » (Perronnet et al., 2024). Pour Budex (2022a), s'interroger sur le sens des valeurs, c'est éduquer à la fraternité car aucune société ne peut survivre sans « cultiver un sentiment d'appartenance qui fait son unité » (p. 119). Répondre aux évènements du moment, tels les attentats terroristes, les replis identitaires communautaires et religieux ou encore la violence sociale des individualismes juxtaposés, est une nécessité absolue. Dans les ateliers philosophiques, précise Chirouter (2022b), les élèves découvrent qu'il n'y a pas de vérité définitive et que des concepts comme par exemple la liberté, le bonheur, l'amour, la morale, ne présentent pas de réponse certaine. Ils reconnaissent ainsi leur faillibilité face aux grandes questions que l'homme se pose et apprennent à lutter contre les rancoeurs, à s'émanciper des attitudes dogmatiques fondées sur une étroitesse d'esprit et un sentiment de toute puissance.

Lors des discussions philosophiques, la disposition des élèves dans la posture d'avoir à s'adresser aux autres, l'instauration de règles de prises de parole « protégées », la mise en place de fonctions parfois (président, reformulateur, discutant, observateur, scripteur …), donnent une responsabilité collective à l'assemblée qui expérimente les vertus démocratiques d'un débat (Chirouter, 2022b ; Tozzi, 2012b). Les pratiques philosophiques répondent donc parfaitement à la commande institutionnelle : « La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 130), mais aussi aux particularités des sociétés orales comme

les sociétés océaniennes où chaque acte de parole s'intègre dans un jeu d'interactions sociales réglées. Dans la société kanak par exemple, si la langue est un instrument de communication, et une marque identitaire forte en tant que lien vivant aux ancêtres, la parole constitue une composante importante des rituels coutumiers qui rythment la vie des communautés de génération en génération (Guide pédagogique pour l'enseignement des fondamentaux de la culture kanak, 2018). Le respect y est un mode de réciprocité, une reconnaissance de l'autre dans son statut.

Rendre le savoir attrayant

Au-delà de ces apprentissages spécifiques, Chirouter (2022b) va plus loin et voit dans la démocratisation de l'accès à la philosophie une réflexion profonde sur le rôle de l'école. Si la mission première de l'institution est de permettre aux élèves de retrouver goût au savoir, les ateliers philosophiques ne doivent pas seulement être des temps d'apprentissage uniquement réservés à l'Enseignement Moral et Civique mais aussi des moments partagés dans toutes les disciplines. Penser l'école comme une « école philosophique » donnerait ainsi les conditions d'un questionnement sur le sens des savoirs et de leurs fondements épistémologiques au lieu de dispenser des connaissances chosifiées, qui ne présentent aucun intérêt pour certains élèves. En proposant d'interroger ce qu'est une vérité scientifique, une œuvre d'art ou encore la potentialité de tirer des leçons du passé, l'institution éducative offrirait aux élèves l'occasion de revenir aux sources de la connaissance humaine pour mieux comprendre les enjeux des savoirs enseignés. Cette approche réflexive cultiverait, selon l'auteure, la curiosité, l'étonnement, sources des « savoirs » et permettrait de retrouver leurs « saveurs » (Chirouter, 2022b, pp. 25-26). Faire de l'école une « oasis de pensée » (p. 35), c'est permettre à l'élève de s'étonner, de se questionner, de réfléchir avec les autres sur les thèmes et valeurs qui fondent une communauté de destins partagés.

Les multiples enjeux que nous venons de présenter attestent de l'intérêt d'en démocratiser la pratique à l'école calédonienne. Ces ateliers philosophiques participent au développement d'une pensée réflexive, qui implique l'apprentissage d'une certaine rigueur intellectuelle, favorise les interactions verbales entre pairs et donne les conditions d'un vivre-ensemble par la reconnaissance de l'altérité, notamment culturelle. Aujourd'hui, plusieurs modalités de mise en œuvre sont proposées.

2. Multiplicité des pratiques philosophiques avec les enfants (PPE) : quelles pistes choisir ?

Les pratiques philosophiques avec les enfants trouvent en France un fort soutien d'Edgard Morin (2008), pour qui la faculté de penser doit être au cœur du nouveau paradigme de l'éducation complexe. Acteur de la réforme des contenus de l'enseignement lancée en 1998, il met en avant la nécessité de fournir aux élèves « une méthode de connaissance qui traduise la complexité du réel » (p. 8), l'importance en fin de compte étant d'*Enseigner à vivre* (Morin, 2020). Dans cette perspective, les dialogues philosophiques avec les enfants connaissent depuis les années 2000 un essor formidable, qualifié même d'« explosif » par Galichet (2019). Étant encore présentée comme un dispositif innovant en Nouvelle-Calédonie, la question de savoir quel modèle serait le plus pertinent pour accompagner les enseignants dans l'expérience de ces pédagogies dialogiques s'est évidemment posée. Une typologie de démarches nous a permis de définir certains axes. Pour les présenter, nous conservons le terme « méthode » cristallisé autour de certaines personnalités, comme on peut le trouver dans plusieurs présentations (Blond-Rzewuski, 2018 ; Philocité, 2020 ; Tozzi, 2012a), même si, comme le précisent Connac (2021) ou Etienne et al. (2019), en pédagogie ce choix est discutable du fait qu'une méthode interdit les styles personnels et doit être reproductible à l'identique dans des contextes différents.

2.1. La méthode de la communauté de recherche philosophique (CRP)

La philosophie pour enfants émerge aux Etats-Unis et au Canada dans les années 1970. Lipman (1996/2011), professeur à l'université de Columbia à New York, constate des carences chez ses étudiants dans leur capacité à raisonner après qu'ils aient quitté son cours de logique. Il est convaincu qu'enseigner la logique au niveau universitaire arrive trop tardivement car les schémas de pensée sont déjà ancrés et qu'il est nécessaire d'engager des activités réflexives avant le secondaire. Inspiré par le concept d'école-laboratoire créé par Dewey (1938/2006) et par les recherches de Vygotski (1997) sur l'intérêt cognitif du dialogue coopératif en classe, Lipman et sa collègue Sharp (1978) formalisent la démarche de « communauté de recherche philosophique » (CRP). Ensemble, ils entreprennent un programme complet de formation d'une pensée d'excellence, dès l'école maternelle, condition d'un jugement éclairé. Si pour Dewey (1938/2006) la démarche scientifique était le moyen approprié pour développer l'art de pensée, Lipman (1996/2011) considère que la philosophie permet d'atteindre cet objectif avec plus d'efficacité car les participants questionnent des concepts qui les concernent au quotidien et apprennent à donner du sens à leur expérience du monde. Ainsi les choix

pédagogiques de Lipman et Sharp (1978) répondent à trois ambitions, formaliste, utilitariste et constructiviste, mises en œuvre par le développement d'habiletés de pensée au service de l'expérience enfantine par le biais de la construction collective (Hawken, 2016). Le concept de « communauté de recherche » n'est pas insignifiant. Ann-Margareth Sharp (1987/2023) en donne la définition suivante :

> une communauté de personnes en relation, de locuteurs et d'auditeurs qui communiquent les uns avec les autres de façon impartiale et cohérente, une communauté de personnes désirant reconstruire ce qu'ils entendent les uns des autres et soumettre leurs visions au processus autocorrectif de la recherche approfondie (p. 98).

Il s'agit donc, par tâtonnements, de rechercher ensemble une clarification de concepts sans pour autant s'abandonner à la libre discussion comme le souligne Brenifier (2018), car la CRP suit un dispositif qui vise à former une pensée d'excellence en développant la pensée critique, créative et attentive. Pour mettre la philosophie à la portée des enfants, Lipman écrit sept contes ou romans porteurs de questions philosophiques adaptées à l'âge des enfants de 5 à 17 ans, et conçoit avec Sharp un guide d'exploitation pour l'enseignant. Les ouvrages mettent en scène des personnages du même âge que les lecteurs ciblés pour faciliter l'identification et abordent une large gamme de thèmes qui touchent à plusieurs champs philosophiques : éthique, logique, politique, esthétique, épistémologique, etc. Il ne s'agit pas en effet de présenter une histoire de la philosophie mais d'initier les enfants à l'acte de philosopher. Cette démarche est aujourd'hui présente sur tous les continents dans près de soixante-dix pays (Blond-Rzeswuski, 2018).

Dans cette approche, les enseignants conduisent une pédagogie du questionnement qui suit un protocole précis. L'atelier débute avec une lecture partagée à voix haute d'un chapitre ou d'une histoire complète par tous les participants qui, symboliquement, s'engagent déjà dans une activité d'expression orale et d'écoute. L'histoire avive la curiosité des enfants et génère des interrogations. Celles-ci sont verbalisées lors d'une seconde phase que constitue la « cueillette de questions » sur ce qui fait problème pour eux. Une question est votée et engage une recherche collective pour tenter d'analyser un problème, de cerner un concept. Dans cette phase de dialogue, les participants délibèrent : l'objectif n'est pas de cumuler des points de vue singuliers mais de s'engager dans une enquête commune pour comprendre ensemble la complexité d'une question choisie. Le désaccord est bénéfique car le conflit sociocognitif au sens de Doise et Mugny (1997), dans la continuité des travaux de Piaget sur le développement de l'intelligence, participe à l'élaboration de nouvelles structures cognitives. Il engage l'argumentation, ouvre la conscience à la diversité des points de vue et peut conduire au

réexamen d'une croyance pour arriver à un jugement plus cohérent (Astolfi et al., 2008). La communauté de recherche est philosophique parce que le thème porte sur une problématique existentielle, mais aussi et peut-être surtout parce que la méthode, rigoureuse, vise la conscience réflexive (PhiloCité, 2020). Notons ici que Lipman préférait l'appellation « philosophie *pour* les enfants » et non « philosophie *avec* les enfants » comme on la trouve généralement. Il considérait en effet que la philosophie devait être au service des enfants, ce qui impliquait de la repenser pour l'adapter de sorte que les enfants puissent, grâce à la communauté de recherche, produire une pensée élargie capable d'émettre des jugements éclairés.

Dans ce cadre, une attention particulière est portée à l'agencement, garant de la « philosophicité » de l'atelier. Pour favoriser les interactions, les participants et l'animateur sont assis en cercle, avec au centre un tableau pour la cueillette des questions. Chaque participant est co-chercheur, y compris l'enseignant, et la métacognition est au centre de l'exercice. Potentiellement des observateurs peuvent être assis sur des chaises à l'extérieur du cercle.

Certains approfondissements sont parfois apportés au modèle lipmanien comme le préconisent par exemple les chercheurs québécois. Les travaux de Gagnon (2018) soulignent en effet les limites de la conception de l'animateur co-chercheur qui doit selon lui conserver son rôle d'éducateur et d'enseignant pour maintenir la progressivité des échanges et garantir le cadre discursif. Concernant les observateurs, plus que Lipman, Sasseville et Gagnon (2020) leur attribuent une place essentielle. Ils permettent à la fois de limiter le nombre de participants à l'échange philosophique et de partager leur regard sur le travail mené.

2.2. La méthode de la discussion à visée philosophique et démocratique (DVDP)

Il faudra attendre les années 2000 pour que ces pratiques spécifiques de la philosophie avec les enfants essaiment en France, en raison de son histoire qui conduit à un enseignement réservé à la fin du secondaire et seulement pour le lycée général. La démarche de Lipman et Sharp a été popularisée principalement par Tozzi (1996 ; 2001 ; 2010 ; 2012a ; 2018 ; 2020 ; 2021), Delsol (2006) et Connac (2009) qui contribuent activement à la démocratisation de l'accès à la philosophie en élaborant et en théorisant la DVDP (Discussions à Visée Démocratique et Philosophique), évolution de la Discussion à Visée Philosophique (DVP). Le dispositif s'inspire de la pédagogie coopérative développée par Freinet qui défend une éducation où l'élève ne reçoit plus de manière passive les savoirs mais participe de manière active à son

apprentissage (Connac, 2010). Les travaux de Vygotski sur les relations entre le langage et la pensée auront également une forte influence dans le soin apporté à la qualité des interactions dans la DVDP (Kerkhom, 2021). Sur le plan philosophique, même s'il croit comme Lipman à la discussion philosophique dès le plus jeune âge, quand bien même les préalables linguistiques et culturels sont partiels, Tozzi (2008) prend ses distances avec le pragmatisme anglo-saxon, se positionnant plus proche de « l'éthique communicationnelle » d'Habermas (1987) qui relève l'importance de règles pour permettre à un débat de se dérouler de manière satisfaisante. Dans le cadre d'une formation à l'interculturalité, elle peut constituer un objectif d'apprentissage car elle développe des compétences à comprendre l'altérité en s'y confrontant, la divergence étant source de richesse pour la pensée (Tozzi, 2012b).

À partir d'une question choisie en fonction de son intérêt éducatif et en lien avec les objectifs institutionnels d'éducation à la citoyenneté, le professeur engage un échange argumentatif qui aboutit (ou pas) à une conclusion. Comme pour la CRP, le dispositif est organisé avec des repères précis et structurants, dans une double visée conjointe, démocratique et philosophique. Les règles démocratiques, issues des pédagogies institutionnelles, établissent que la parole n'est pas prise mais donnée si le participant a levé la main, et répartie de manière équitable. L'éthique de la discussion exige écoute et respect de la parole de l'autre. Enfin, il est important de penser ce que l'on dit et non seulement de se contenter de dire ce que l'on pense (Tozzi, 1996). La discussion est optimisée par un espace organisé en cercle pour mieux se voir et l'atelier est déterminé par un temps précis, formalisé par un rituel qui peut prendre la forme d'un énoncé oral, qui ouvre et ferme la séance, ou d'une bougie qui éclaire le temps de l'échange. L'apprentissage de la démocratie passe aussi, selon Tozzi (2012a), par l'attribution de fonctions réparties entre les élèves : un président de séance assure la circulation de la parole, un reformulateur (qui peut être désigné dès la grande section de maternelle) écoute, prend des notes et restitue le propos entendu, des observateurs notent des informations pour apporter un regard extérieur sur les définitions ou nuances construites, et les participants s'engagent dans le débat en tentant de faire avancer la discussion de manière constructive par l'expression de leur point de vue ou de leurs objections. Tozzi propose d'autres « rôles » possibles : les aménageurs-déménageurs qui gèrent l'organisation spatiale, un scribe qui prend en charge la trace écrite ou encore deux journalistes chargés d'établir une synthèse à froid. Le dispositif se présente comme le miroir d'une société qui débat.

L'animateur quant à lui coordonne le déroulement de la discussion et veille au respect des règles de prise de parole. Toute discussion n'étant pas d'emblée philosophique, pour éviter le

simple échange sur des préjugés, l'enseignant doit être attentif à la qualité discursive de la communauté de recherche. Ce sont les exigences intellectuelles qui garantissent la philosophicité des échanges. Pour Tozzi, le philosopher se conçoit comme une démarche rationnelle qui s'appuie sur trois processus : problématiser, soit « se poser des questions, et en poser aux autres », conceptualiser, c'est-à-dire « savoir de quoi l'on parle […] donc définir les mots-notions » et argumenter ou « justifier pourquoi on est d'accord avec ceci et pas d'accord avec cela » (2012a, p. 168).

2.3. La démarche des ateliers philosophiques AGSAS

Développée par Lévine (2008), l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS), créée en 1993 et toujours active à ce jour, met en place des ateliers au sein desquels la visée principale n'est pas tant pour l'enfant ou l'adolescent de conceptualiser et de s'exercer à la pensée critique mais de s'engager dans un processus réflexif sur les questions essentielles à la vie et à la nature humaine. Lévine s'intéresse à tous les élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés en raison de circonstances traumatiques, et souhaite apporter une réponse à l'échec scolaire. C'est dans ces perspectives qu'il initie les ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Dans cette démarche, accessible dès la maternelle (Chambard, 2011) l'adulte garantit le cadre de l'atelier mais n'intervient pas car l'objectif est que le participant se reconnaisse comme un interlocuteur valable capable de raisonner lui-même, enrichi de la pensée des autres. Cette image positive développe l'estime de soi, structure la personnalité et participe à l'épanouissement de chacun.

Le dispositif se distingue de la CRP et de la DVP par la place silencieuse qu'y tient l'enseignant mais aussi par ses modalités d'organisation. L'atelier débute en effet par un échange sur le sens donné à la philosophie, suivi ensuite de l'énoncé du thème sous la forme d'un seul mot inducteur. L'absence de question est assumée pour éviter d'enfermer les enfants dans un rôle d'élève interrogé qui doit trouver une réponse. Pour participer aux échanges, l'intervenant reçoit à sa demande le micro ou le bâton de parole ; la liberté est laissée à ceux qui souhaitent se taire. Un retour métacognitif pour recueillir les impressions sur la recherche collective termine la discussion.

Souvent identifié sous l'appellation « courant psychanalytique » du fait que les élèves expriment leurs sentiments profonds et de la nature des travaux de Lévine dans le cadre d'un « dialogue pédagogie-psychanalyse », l'AGSAS ne reconnait pas d'objectif thérapeutique à cette méthode. Chambard et Sillam (2011) rappellent les dimensions éminemment

pédagogique et philosophique de ces ateliers où les élèves évoluent tant sur le plan « de la richesse des pensées dépassant le simple point de vue, l'opinion glanée, que sur le plan de la structuration de la pensée collective et individuelle » (p.4).

2.4. Les modèles de maïeutique

À l'opposé des ateliers AGSAS, certains dispositifs prônent un fort guidage de la discussion pour en garantir le caractère philosophique et éviter ainsi l'éparpillement des idées. Dans la lignée de la maïeutique socratique, art de faire accoucher les esprits, la méthode de Lalanne (2004) consiste à baliser le chemin pour ne pas tomber dans le relativisme. Les questions ne partent pas des enfants mais de l'enseignant qui les a pensées en amont, qui instille le doute pour favoriser les conflits sociocognitifs, reformule et structure les propos. Les attendus conceptuels sont définis en amont, ce qui implique une culture philosophique de l'animateur.

Dans la lignée de Lalanne, Brenifier (2018) considère qu'il est important de planifier ces moments philosophiques dès la maternelle tout en tenant compte du développement cognitif et émotionnel de l'enfant. Le philosophe définit trois registres de l'exigence philosophique : intellectuel (penser par soi-même), existentiel (être soi-même) et social (être et penser dans le groupe). Pour cela, il va plus loin dans la rigueur du questionnement qu'il élève comme un art. Selon les auteurs de PhiloCité (2020) [42], la méthode du co-fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP) rejoint en cela davantage la pratique de la réfutation que celle de la maïeutique. Il ne s'agit plus seulement de faire sortir un savoir déjà là dont il faut se ressouvenir, mais de permettre l'extériorisation d'une pensée pour la confronter aux critiques. Dans cette visée, les règles sont progressivement et volontairement provocantes : les participants ont l'obligation de prendre la parole et de se positionner de manière concise et claire ; ils doivent assumer leur propos en disant ce qu'ils pensent et en pensant ce qu'ils disent ; ils sont tenus de répondre aux questions de l'animateur, sans qu'aucune complaisance ne soit admise. Le questionnement continu alterne questions-miroir qui renvoient à l'énonciateur sa propre question, questions-écho pour remettre au centre du dialogue la question d'un tiers, et, pour obliger chacun à se situer clairement dans le débat et ensuite à se justifier, des questions fermées et des votes à main levée. Dans cette méthode, pas de dispositif ritualisé ni d'organisation spatiale ou temporelle particulière mais un questionnement lancé *ex abrupto*.

[42] Nous nous appuyons sur les travaux de l'association PhiloCité (2020) agréée par le ministère de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui consacre un chapitre à la méthode de Brenifier.

L'idée sous-jacente revendiquée par Brenifier est de « torpiller » les élèves à la manière de Socrate pour les faire progresser intellectuellement (PhiloCité, 2020).

Certains praticiens considèrent cette méthode toutefois trop exigeante, décalée par rapport aux objectifs constructivistes de l'école car peu de place semble être laissée à l'enfant et aux interactions (Blond-Rzewuski, 2018). L'absence de nuance et l'omniprésence de l'animateur font courir le risque de la manipulation et d'une forme de malveillance qui peut « jeter [le participant] dans un trouble affectif et le plonger dans une confusion mentale, ce qui est contre-productif pour la perlaboration d'une pensée » (Tozzi, 2012a, partie IIIII-2). Si pour Brenifier bousculer est salutaire, et si la place accordée à l'humour dans les ateliers permet de dédramatiser et d'adopter une forme de distanciation nécessaire à la pensée véritable, gare cependant au risque du mépris car « mal dosé, le rire peut devenir poison … » (PhiloCité, 2020, p. 153).

2.5. Des méthodes pour une approche culturelle du savoir

Certains chercheurs proposent des dispositifs syncrétiques qui s'inspirent à la fois des modalités de la Communauté de Recherche Philosophique, des exigences intellectuelles de la Discussion à Visée Démocratique et philosophique et du principe de reconnaissance de l'enfant comme un interlocuteur valable, capable de raisonner dès le plus jeune âge. Edwige Chirouter (2007 ; 2010 ; 2015, 2016 ; 2025) propose une méthode où les élèves, en communauté de recherche, pensent une notion philosophique à partir d'un corpus littéraire (contes, albums). La littérature de jeunesse est un très bon support pour définir le concept car elle permet à l'enfant de réfléchir à partir « d'exemples exemplaires » (Chirouter, 2015, p. 56).

Pourtant, avant que de devenir un champ d'exploration mis en avant dans le domaine éducatif, la littérature de jeunesse a longtemps été largement mésestimée (Bentolila, 2013 ; Poslaniec, 2008 ; Prince, 2010). Comme le souligne Prince (2010), si dire « Je suis écrivain » force l'admiration, dire « Je suis un écrivain pour enfants » suscite souvent « l'indifférence, sinon le mépris » (p. 24). Poslaniec (2008) explique l'ambivalence un temps liée à la dénomination « littérature de jeunesse » du fait de l'association de deux domaines à première vue opposés. D'un côté, on lui accordait une dimension esthétique, induite dans l'étymologie *littera* (lettre), qui est l'apanage des œuvres classiques (les belles lettres) dont l'enjeu culturel et les valeurs morales transmises confinent à l'intemporel et à l'universel. Mais de l'autre, compte tenu de son adaptation à un jeune public, elle a longtemps été assimilée par les élites

intellectuelles à une sorte de sous-littérature. Qu'est-ce qui rend donc la littérature de jeunesse si prisée des ateliers de philosophie ces dernières années ?

La littérature de jeunesse : un genre aux intérêts multiples

Brièvement, rappelons que la reconnaissance récente de sa littérarité, qualité formelle et esthétique (Jakobson, 1963), des enjeux culturels et moraux qui approchent les frontières de l'intemporel et de l'universel (Poslaniec, 2008) ont contribué à lui donner une place centrale dans les programmes depuis 2002. Elle est notamment devenue un élément clé de la lutte contre l'illettrisme (Desault, 2011). Elle apparaît au cycle 3 dans la composante « culture littéraire et artistique » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 106) considérée avec le même degré d'importance que l'oral, la lecture et compréhension de l'écrit, l'écriture et l'étude de la langue.

Comme pour toute littérature, la littérature de jeunesse constitue en effet un univers foisonnant et d'une richesse infinie. Dans la lecture littéraire il y a, précise Marcoin (2004), une forme d'amour et d'admiration qui peut susciter l'envie de silence mais aussi l'envie de discuter. Lire de la littérature, c'est collaborer avec le texte, avec les autres. Dans le même esprit, Tauveron (2004) considère que la lecture est un double dialogue, à la fois privé et public. Aucun élève ne peut, à lui seul, remplir les blancs de signification, repérer toutes les informations d'un texte et mobiliser une culture livresque qui permette de faire des liens, d'imaginer plusieurs hypothèses interprétatives. C'est le rôle de la communauté de lecteurs de compléter les éléments qui manquent, d'éprouver les hypothèses de lecture, de remettre en ordre les actions, d'identifier les différentes voix qui s'expriment, de révéler les stratégies d'égarement, de dégager les valeurs en jeu. La lecture se pense, s'affine et s'apprécie dans la confrontation aux autres. L'enseignant est alors un « maître croupier » (Tauveron, 2004, p. 26) qui guide les élèves, les fait manipuler pour rendre le texte plus transparent ou au contraire pour révéler une complexité à première vue inapparente. Il doit apprendre à « lire au pluriel » (Dufays, 1997, p. 31) et développer une didactique de la diversité. La clé de cet apprentissage réside dans le nombre de lectures littéraires que l'élève aura effectuées (Tauveron, 2002 ; 2004).

La littérature et la philosophie

L'apprentissage du débat interprétatif conduit ainsi presqu'inexorablement à la pratique du débat philosophique dont la finalité est complémentaire (Chirouter, 2015). Il existe en effet un lien profond entre la littérature, la philosophie et l'enfance et plusieurs praticiens plaident pour

le rapprochement de ces trois mondes à l'école. Pour Edwige Chirouter (2010), on ne peut pas apprendre à philosopher sans textes. Elle explique que l'enfant à l'aube de sa pensée réflexive éprouve des difficultés à se remettre en cause et à se décentrer pour éprouver davantage d'objectivité. Piaget (1947) a en effet établi qu'entre trois et sept ans, l'enfant élabore une pensée magique qui lui fait croire que ce qu'il pense peut agir directement sur son environnement. Le rôle de l'enseignant est, par un long processus, de le conduire à élargir sa vision du monde et à prendre conscience de sa complexité. La médiation d'une situation fictionnelle est propice à la rigueur philosophique car l'enfant s'implique en s'identifiant aux personnages et à ce qu'ils vivent. Grâce au support littéraire, il problématise en prenant en compte l'exemple, le contre-exemple, il argumente et conceptualise (Chirouter, 2015).

La fiction pour comprendre le réel

Lipman est l'un des premiers à avoir considéré la littérature de jeunesse comme un support de choix pour penser ; il était en effet convaincu que des contes philosophiques, construits à la manière des dialogues de Platon, fournissaient des modèles de recherche philosophique aptes à engager les élèves dans une expérience intellectuelle stimulante (Sasseville, 2009). Pour la maternelle, *Elfie* (1988)[43] par exemple met ainsi en scène une petite fille timide qui a du mal à s'exprimer. Les enfants découvrent les distinctions entre les apparences et la réalité. Dans un autre conte, *Kio et Augustine* (1982), avec deux protagonistes, l'une aveugle et l'autre non, les élèves explorent le monde et ses contrastes (la peur et le courage, la vérité et la beauté, le dire et le faire). Si l'on ajoute *L'hôpital des poupées* (1989) écrit par Sharp, ce sont neuf histoires, pour des lecteurs de trois à 17 ans, qui participent au développement d'une pensée d'excellence en leur montrant comment des personnages, à la manière d'une communauté de recherche, s'engagent dans un questionnement (Sasseville, 2009). Philosopher à partir d'un stimulus littéraire permet selon PhiloCité (2020) de *comprendre,* au sens premier du terme :

> Comprendre, c'est l'art de *prendre avec soi* le point de vue de l'autre sur une histoire ou une situation singulière. Il ne suffit donc pas d'en être le spectateur. Comprendre, c'est entrer à l'intérieur du raisonnement d'autrui pour en saisir les motifs profonds, combiner la narration de sa propre expérience à celle de l'autre, articuler un engagement (celui de donner son point de vue plutôt que de se taire) à un décentrement (celui d'imaginer ce que l'autre pense et ressent). En comprenant ce qui a de la valeur pour l'autre, ce qu'il trouve souhaitable, ce qui le désespère, le blesse, l'irrite,

[43] La présentation sommaire des contes écrits par Lipman et Sharp est empruntée à Sasseville (2009).

> l'enthousiasme, le rassure ou l'épanouit, c'est tout un art de juger qui se façonne (p. 47-48).

Comme le texte philosophique, le texte littéraire permet donc d'explorer les vérités du monde. Il n'est pas, souligne Chirouter (2015), un support prétexte qui ne trouverait son utilité que dans une fonction d'amorce à la réflexion, mais bien un « jalon perpétuel » qui nourrit la pensée, une « parole[s] vivante[s], vibrante[s], authentique[s] qui nous éclaire[nt] sur la réalité et notre existence. » (pp. 95-96). Fonctionnant comme une *métaphore vive* du monde (Ricoeur, 1975), le texte permet de comprendre le réel et la condition humaine tout en se prêtant à des interprétations multiples. En cela, par-delà les contes philosophiques spécialement écrits par Lipman, la littérature en général constitue un « grand laboratoire de l'imaginaire » (Ricoeur, 1990, p. 194) car la médiation des personnages avec lesquels les lecteurs créent une intimité, donne l'accès à une multitude d'expériences de vie et de pensées. La fiction littéraire pour philosopher avec les enfants, permet surtout de garantir une « bonne distance » entre l'expérience personnelle, qui pourrait empêcher la prise de recul et le concept, abstrait, qui pourrait gêner l'implication (Chirouter, 2015).

Si la littérature est une figure métaphorique du monde, c'est parce l'existence elle-même est un récit qui se construit au gré des rencontres et de l'interprétation que nous en avons. Nous avons évoqué au chapitre précédent le concept d'identité conçu par Ricoeur (1990) comme une histoire qui se raconte entre permanence (identité-idem) et changement (identité ipse). Cette identité narrative se transforme au gré des rencontres et la littérature peut aider à la construction d'un soi plus structuré, plus compréhensif. La pluralité des expériences fictives fournit à la classe des outils culturels que les élèves pourront utiliser pour élargir leur expérience personnelle et « s'ouvrir à une altérité authentique » (Chirouter, 2015, p. 57).

Le dispositif de la méthode développée par Chirouter

Il consiste dans un premier temps à apporter une culture générale par le biais d'ouvrages (comprenant de préférence beaucoup d'implicite), que l'enseignant lit à voix haute les jours précédant la discussion philosophique. Leur compréhension est vérifiée sans engager de réflexion philosophique. Des textes documentaires ou des romans peuvent enrichir le corpus, la mise en réseau permettant de saisir toute la complexité de la problématique soulevée et les enjeux associés. Les élèves identifient le thème commun et formulent des questions philosophiques qui alimenteront le débat sur le thème retenu. La réflexion sur l'interprétation des textes sert ensuite à problématiser (en s'appuyant notamment sur les contre-exemples) et à argumenter pour cerner le concept. Dans cette démarche, le débat interprétatif et le débat

philosophique sont imbriqués même s'ils se distinguent, le débat interprétatif relevant de l'analyse du texte quand le débat philosophique voit le texte comme une métaphore du monde.

Ces différentes méthodes que nous venons de présenter font valoir la prise en compte de l'enfant comme un interlocuteur valable, l'importance du cadre de la discussion dans lequel l'enseignant occupe une place variable selon les objectifs visés, et la pluralité des manières pour engager les échanges. Celle qui prend appui sur un support littéraire est à ce titre très adaptée en contexte scolaire en raison des valeurs morales et des enjeux culturels qu'elle véhicule.

3. Philosopher à partir d'un support de littérature de jeunesse contextualisé

Plusieurs chercheurs (Deprez, 2022 ; Kola, 2016) ont montré qu'il était pertinent de mener des ateliers philosophiques à partir d'une littérature endogène car l'identification, qui facilite la formation intellectuelle et la réflexion critique, évite les replis identitaires. Un support proche de l'univers référentiel des enfants attise par ailleurs leur motivation et favorise ainsi leur réussite scolaire.

3.1. Des Pratiques Philosophiques Contextualisées

Kola associe le déficit de l'esprit démocratique en Afrique en ce début du XXIe siècle à une crise éducative profonde malgré les efforts fournis par les pouvoirs publics. Pour changer les mentalités et endiguer les violences scolaires et universitaires, il propose de former au dialogue raisonnable à partir d'un matériel oral traditionnel. Enrôler les enfants dans la pédagogie de la philosophie à partir d'une littérature africaine permettrait à la fois d'enraciner l'enfant dans ses attaches culturelles et lui fournirait les outils d'une réflexion autonome dans un contexte dominé par les croyances et les superstitions.

L'exploration polynésienne

Deprez a également mené une recherche qui s'appuie sur l'étude d'ouvrages de littérature de jeunesse pour amorcer des discussions à visée philosophique mais il défend pour sa part une didactique contextualisée à partir d'albums polynésiens, lus en tahitien par des parents avant la discussion. L'étude menée en 2019 et 2020 dans le cadre de sa thèse, sur l'île de Moorea, met en relief l'importance de la prise en compte du plurilinguisme pour un développement de compétences cognitives, la pertinence de l'utilisation de supports endogènes pour motiver les élèves et l'intérêt d'impliquer les parents à l'école pour favoriser la réussite des élèves. Le protocole de la Pratique Philosophique Contextualisée (PPC) est le suivant : un parent est invité

à venir lire une histoire en langue tahitienne puis l'enseignant engage la discussion avec les élèves en français. La construction du concept s'opère grâce aux interactions entre le texte, les élèves et le parent. Pour faciliter l'appropriation du savoir, sur le modèle de la pédagogie du *translanguaging* (Vogel et García, 2017), l'enseignant permet à l'enfant d'utiliser quand il en a besoin son propre répertoire linguistique et une reformulation est faite en français pour intégrer la réponse dans la réflexion collective. Pour Deprez (2022 ; 2023), le détour par l'affectif avec l'utilisation d'ouvrages bilingues comportant un lexique et des personnages emblématiques de la culture tahitienne (tortue, lézard…) favoriserait la résolution de conflits car le jeune lecteur apprend à maîtriser ses émotions, qui nuisent à l'échange avec l'autre. En effet, en représentant le réel et des situations conflictuelles, tout en le mettant à distance, par le principe de *catharsis*, la fiction littéraire peut participer à la prévention de la violence scolaire (Prince et al. 2024). La proximité avec les personnages développe un sentiment empathique qui facilite la réévaluation de ses représentations (Letellier, 2007).

Ainsi la littérature de jeunesse constitue un espace pertinent pour analyser des situations de confrontation sociale et culturelle, se décentrer pour découvrir l'autre et ses valeurs, et ce faisant, réfléchir à sa propre histoire (Letellier, 2007). Le corpus océanien et plus particulièrement calédonien, peut à ce titre se révéler intéressant.

Exploiter la littérature de jeunesse océanienne pour philosopher à l'école

Les programmes de l'école primaire de Nouvelle-Calédonie semblent y souscrire puisqu'ils accordent une place importante à la littérature de jeunesse en général et à la littérature calédonienne et océanienne en particulier. Dès la maternelle, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », il y est fait référence comme « ayant une grande place » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 13) pour *comprendre et apprendre*, *échanger et réfléchir avec les autres*, *écouter de l'écrit et comprendre*. Au cycle 2, la lecture compréhension prend appui sur des œuvres de littérature de jeunesse et patrimoniale avec une attention particulière accordée au corpus calédonien et océanien. Au cycle 3, la littérature constitue également une part essentielle de l'enseignement du français avec une approche plus approfondie : « elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d'écriture » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 102). En même temps que l'élève est amené à construire une première culture littéraire, il développe de nombreuses compétences : une compétence linguistique par la maîtrise du lexique et de la syntaxe, une compétence encyclopédique par l'élargissement des savoirs sur le monde, une compétence

logique avec la construction de relations d'analogie, de cause, de conséquence, d'opposition dans le texte et entre le texte et le hors texte construit par des lectures antérieures, une compétence rhétorique qui renvoie à la compétence interprétative de certains scénarios mis en place par l'auteur, et une compétence idéologique avec la mise en jeu de valeurs et la construction d'une vision du monde (Rouxel, 2004).

On le voit, la lecture n'est pas un exercice simple et le problème de la compétence reste fondamental. Selon Prince (2010), l'un des enjeux de la littérature de jeunesse est de porter en elle une part de didactique : elle apprend à lire, la géographie, les mathématiques, etc. ; autrement dit, étonnamment, « la littérature enfantine est moins lue qu'elle n'apprend à lire » (p. 132). L'enfant est le destinataire et le projet du livre. Les enjeux sont disciplinaires mais aussi interdisciplinaires avec, dans le domaine « Explorer le monde », une valorisation marquée : « la **littérature**[44] rest[e] l'entrée privilégiée des apprentissages pour aborder les éléments fondamentaux de la culture kanak et l'ouverture aux autres cultures des communautés présentes en Nouvelle-Calédonie » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 32). Enfin, en enseignement moral et civique, elle fait partie des connaissances indispensables qui « instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthique et civiques des personnes » (p. 68). Nous le voyons, il existe des liens bien étroits entre les enjeux de la philosophie avec les enfants et les enjeux d'une littérature de jeunesse qui considère désormais l'enfant comme un sujet digne de penser.

3.2. La littérature de jeunesse océanienne : un corpus nourri pour induire des débats philosophiques à l'école

En Nouvelle-Calédonie, la progression notable d'une littérature de jeunesse calédonienne avec une qualité technique, graphique et littéraire, de facture locale, est assez récente. Jouve (2011) constate par ailleurs que l'ensemble des textes produits procèdent toujours d'un dialogue entre les cultures de l'Europe et celles de l'Océanie. Ainsi, dans la première moitié du XXe siècle, le corpus se limite à quelques adaptations de contes et légendes kanak, comme celles de l'écrivain Jean Mariotti, imprégné d'une double culture, qui présente les récits que lui contait sa mère kanak adoptive, ou les publications de Louise Michel, *Légendes et chants de gestes canaques* (1875/2006) qui témoignent de l'enfance de l'humanité. En 2008, Liliane Tauru relevait que malgré quelques ouvrages à succès comme *Les Contes de Poindi* de Mariotti

[44] En gras dans le texte.

(1941/1996), plus fort tirage des ouvrages littéraires calédoniens, et la série de bande dessinée *La Brousse en folie* de Berger, plus gros succès de librairie depuis 1984, la littérature de jeunesse calédonienne était restée marginalisée, notamment par les médias et les enseignants. Cela pouvait s'expliquer, selon l'éditrice, par des difficultés dues à l'insularité (coûts de production élevés, concurrence de l'édition de jeunesse française), à une diversité linguistique importante, et par une « mauvaise qualité » des ouvrages locaux. Après de longues années de maturation, de formation et d'accompagnement de projets éditoriaux, l'offre est devenue sérieuse et correspond aujourd'hui à une forte demande publique. L'adaptation des programmes scolaires aux réalités insulaires a participé à cet essor (Bladinières, 2008).

L'absence d'ouvrages de jeunesse contextualisés a d'abord été comblée par des pédagogues, soutenus par le Centre de Documentation Pédagogique, ou des écrivains calédoniens d'origine européenne qui ont manifesté un vif intérêt pour les relations interethniques positives permises par la paix sociale retrouvée après les accords de Matignon. Tauru (2008) relève que les auteurs optent pour des personnages parcourant le pays à la rencontre de l'autre, ou pour des thématiques qui touchent l'univers local (braconnage, bagne, drogue, protection de la nature …) et que l'ensemble de la production est porté par un français aux accents calédoniens. Parallèlement, la reconnaissance des langues kanak comme des langues de culture et d'enseignement a enrichi le corpus calédonien d'une littérature autochtone. Celle-ci est inspirée des contes de la littérature orale traditionnelle et est illustrée par des artistes kanak (Tauru, 2008). Dans un contexte de reconnaissance de la diversité culturelle, la Polynésie voit de même la parution de nombreux récits qui évoquent les mythes d'origine et les légendes ancestrales (Deprez, 2022). Plus près de la Nouvelle-Calédonie, le Conseil Culturel National du Vanuatu, soutenu par le Programme de Sauvegarde et de Promotion de la Parole, rassemble toute la diversité des histoires de l'archipel dans *Nabanga*, une anthologie illustrée de la littérature orale recueillie dans les années 1960 à 1980 par Gardissat (2004) (Figure 4).

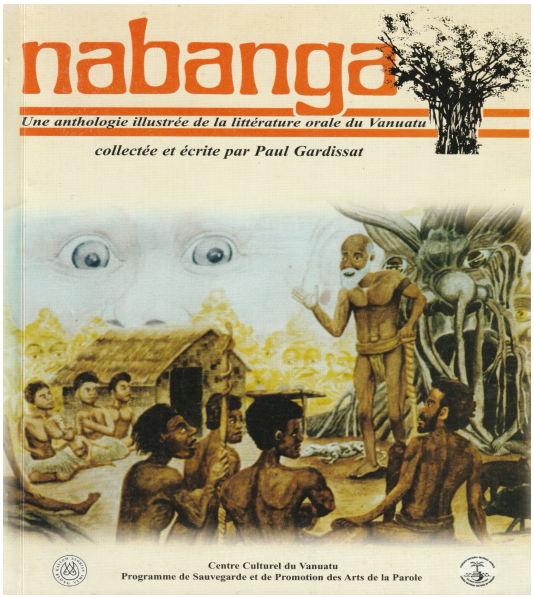


Figure 4 : *Nabanga*, (Gardissat, 2004)

En Océanie, une même réappropriation d'une parole écrite, jusque-là surtout tenue par des occidentaux, soude les peuples océaniens qui gardent des liens culturels forts (Spitz, 2007). Ainsi, beaucoup d'écrivains se libèrent de la « mésestime d'eux-mêmes » (Spitz, 2007, p. 34) dues aux mises en doute de leurs compétences d'écriture en raison de leur tradition orale, et se revendiquent d'une littérature océanienne pour mieux faire entendre leur voix singulière, polynésienne, micronésienne et mélanésienne. Sous l'impulsion du Centre Culturel Tjibaou qui édite et l'Association Graphynord qui illustre les productions scolaires, des albums en français ou bilingues français-langue autochtone sont publiés, souvent accompagnés d'un glossaire pour expliciter la référence culturelle et en permettre la compréhension (Figure 5).

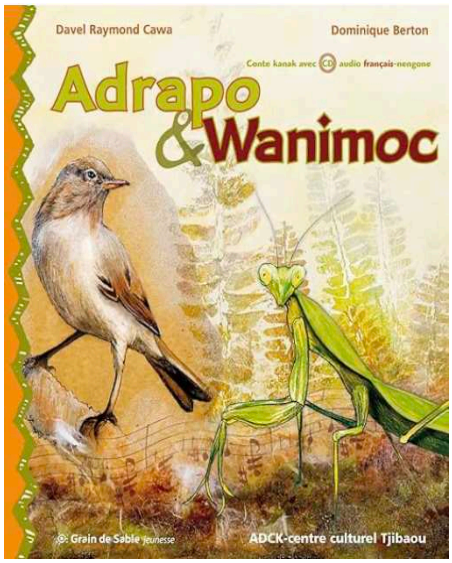


Figure 5 : Conte kanak bilingue français-nengone, *Adrapo & Wanimok* (Cawa, 2008)

Le pays bénéficie en effet du développement spectaculaire du genre de l'album qui s'impose en France à la fin du XXe siècle, tant dans le nombre de parutions que dans la variété de ses formes. Escarpit et al. (2008) relie le succès de ce genre à son hybridité : jeu entre le texte et l'image, jeu de l'écriture qui mêle narratif et le poétique, jeu des représentations iconiques qui combinent différentes techniques. Des formations locales sont mises en place pour accompagner l'écriture et cette dynamique participe à la naissance à la collection de l'ADCK (Agence de Développement de la Culture Kanak). Même si, soulignait Jouve en 2011, l'individualité du conteur s'efface, si « l'art personnel de celui-ci est complètement passé sous silence, comme s'il était tout entier conditionné par 'la-culture-kanak' dont les messages sont collectifs et anonymes » (Tauru, 2008), ces albums participent à la sauvegarde du patrimoine culturel et linguistique.

L'évolution de l'édition jeunesse en Nouvelle-Calédonie s'est accompagnée récemment, d'une prise en compte explicite de l'intérêt du public pour des ouvrages contextualisés qui favorisent le développement de la pensée réflexive chez les enfants. Hamid Mokaddem publie ainsi en 2021 *Oudouane et Tchitchi*, premier ouvrage à être explicitement identifié comme un conte philosophique (Figure 6). Le professeur de philosophie, qui s'est réapproprié les codes des récits et des mythes kanak pour raconter implicitement l'histoire du pays avec ses conflits, ses coutumes, ses déplacements de clans, soutient la philosophie avec les enfants : « On sous-estime les enfants. Les gamins pensent, ils réfléchissent à la mort, à l'amitié ou à la violence, c'est de la philosophie ! » (cité par Bacquet, 2021, p. 6). *Oudouane et Tchitchi* raconte l'histoire d'un guerrier réputé qui est chassé de sa tribu pendant trente jours après avoir transgressé un interdit. La colère le conduit à tuer un oisillon, le fils de Tchitchi ; ce dernier décide de se venger en harcelant le jeune homme. La réflexion sur les interdits, la guerre, la domination est enrichie par le choix entre deux fins différentes pour laisser le jeune lecteur choisir entre deux visions : « C'est une leçon pour le destin, il faut surmonter les contentieux pour avancer » (cité par Bacquet, 2021, p.6).

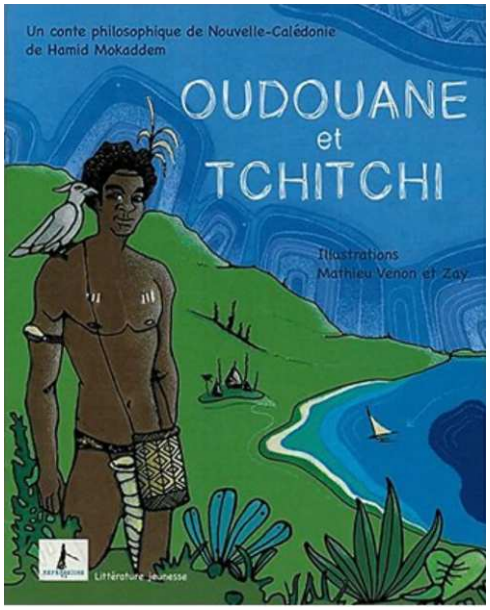


Figure 6 : Premier conte philosophique calédonien, *Oudouane et Tchichi* (Mokaddem, 2021)

D'autres auteurs, tels Héloïse Marquerolles ou Stéphane Moysan, offrent aux enfants, de façon implicite et non moralisatrice, des récits d'apprentissage où le personnage fait l'expérience d'une rencontre avec soi-même et avec les autres. D'une grande qualité esthétique, les textes et les illustrations permettent d'aborder les fondamentaux de la culture kanak. *Wakoupa* d'Héloïse Marquerolles (2019), par exemple, interroge la place de l'enfant, son envie de grandir, le rapport à l'invisible, l'attrait du monde extérieur à la tribu (Figure 7).

Des ouvrages contemporains offrent également une réflexion sur des thèmes traitant de questions philosophiques. La collection « Les fables du caillou »[45], adaptée d'une série de dessins animés calédoniens, met en scène un univers kanak dans lequel un jeune personnage découvre différentes émotions ; les histoires se terminent par une morale à la manière des fables de La Fontaine (Figure 8). D'autres albums ne présentent pas de morale explicite mais le scénario force la réflexion comme le récit écologique *Foha* (Poiwi, 2011) publié en *tîrî – xârâcùù* et français qui interroge l'impact de la modernité sur l'environnement et la tradition, ou l'album *L'Esprit papillon* (Laurent, 2021) sur le thème de la mort.

[45] La collection *Les Fables du caillou*, écrite et illustrée par Bernard Berger est éditée par *La Brousse en folie*.

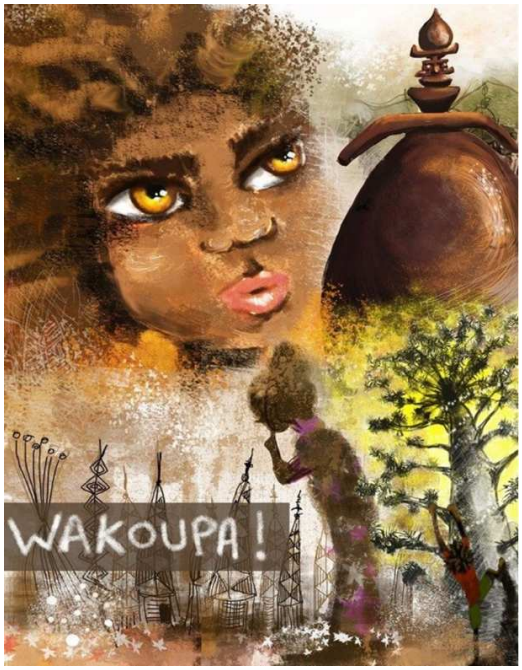


Figure 7 : *Wakoupa,* (Marquerolles, 2019)



Figure 8 : *Timek et le géant qui pleurait,* (Berger, 2019)

D'autres récits peuvent aider au développement affectif et intellectuel des enfants. Les contes traditionnels sont à ce titre très appropriés, comme le soutient Bettelheim (1976). *La psychanalyse des contes de fées*, qui a connu un immense succès auprès du monde éducatif, montre combien les contes sont pertinents pour répondre aux angoisses existentielles des enfants. À travers les épreuves du héros et les efforts à accomplir pour vaincre l'adversité, ils permettent à l'enfant de se structurer pour grandir de manière satisfaisante. Chirouter (2015) fait ainsi valoir les vertus d'une littérature qui ne se limite pas à offrir aux jeunes lecteurs une connaissance de la société dans laquelle ils vivent, mais qui prend en compte les conflits intérieurs et les aide à trouver un sens à leur vie. En cela, les récits ancestraux océaniens aident aussi à grandir. Ils présentent des motifs qui entrent en résonance avec d'autres récits issus du reste du monde tout en recouvrant des réalités sensiblement différentes (Huffman, 2004). Ces littératures ont en commun de rendre compte des cultures d'origine, foncièrement marquées par l'oralité (Khelalfa et Boukhelou, 2021). Elles sont traversées par des thèmes et des motifs communs, quasi-universels comme l'énonce aux étudiants vanuatais Huffman (cité par Gardissat, 2004), anthropologue, ethnologue et conservateur honoraire du Centre Culturel du Vanuatu *:*

> La nature vivante dans les pierres, les arbres, les lianes, les volcans, les puissances magiques, les grands guerriers du passé et les héros mythologiques, les figures du bien et du mal, les voyages magiques, l'amour, la jalousie, la guerre, les combats, les enfants,

> les jumeaux, la ruse, le pardon, les ancêtres et le respect : tout le grand et beau cortège des passions humaines est là (p. 10).

C'est également ce que souligne Griscelli (1980/2008), dans l'Appendice qui accompagne le recueil de *60 contes mélanésiens de Nouvelle-Calédonie* : les contes, légendes et mythes calédoniens, produits de la culture orale, présentent des archétypes qui font écho à d'autres et sont porteurs de valeurs universelles. Au cours d'une analyse structuraliste de la mythologie calédonienne, l'auteur relève cinq classes totémiques qui régiraient les clans : la classe des guerriers, chasseurs, faiseurs de pluie représentée dans les contes par la roussette, le crabe, le coquillage, le rat, le lézard, le serpent ou l'insecte ; la classe des pêcheurs dont l'arme est le filet et que l'on retrouve sous les traits des poissons, anguilles, tortues et poulpes ; la classe du monde sous-terrain avec les ignames, taros, patates douces ; la classe dont les prérogatives se rapportent à tout ce qui pousse au-dessus du sol : bananiers, canne à sucre, arbres, etc. Une autre classe est liée à l'apport polynésien, elle concerne le cocotier. Dans le conte le plus connu, celui du poulpe et du rat, Griscelli identifie le rat comme un héros malin et espiègle qui bafoue les règles de la société en se montrant ingrat vis-à-vis de la poule sultane et du poulpe qui lui viennent en aide. Sa queue résulterait de la punition reçue. L'auteur fait remarquer que l'on trouve ce conte étiologique au Vanuatu, en Malaisie, en Micronésie, en Australie orientale, au Japon. Avec quelques différences, la littérature orale d'Océanie présente des motifs apparentés pour rendre compte des interdictions et obligations au sein de la société traditionnelle. Les contes proposent ainsi une réflexion en mouvement, montrent de nouveaux horizons et aident à penser sans dire ce qu'il faut penser (Rateau, 2015).

Pour Tozzi (2006), le mythe est un support particulièrement important pour apprendre aux élèves à philosopher car il détient une puissance poétique de suggestion qui est un tremplin pour la pensée. Pour répondre à la question du sens, il offre, par son pouvoir métaphorique, l'opportunité d'un échange sur son interprétation. La littérature de jeunesse océanienne semble donc particulièrement appropriée pour questionner le réel à partir d'« imaginaires métissés » (Sorin, 2006). Cette proximité référentielle fait en effet davantage écho aux questions que peuvent se poser les élèves calédoniens dans un contexte multiculturel. Elle est un domaine porteur, présentant des imaginaires multiples où s'exprime la diversité.

3.3. Quelles clés pour aider les enseignants à sélectionner des ouvrages permettant d'aborder les cultures océaniennes ?

Le choix d'ouvrages pour un jeune lectorat requiert une attention particulière de la part des enseignants car la littérature de jeunesse, reflet de son époque, est poreuse aux stéréotypes et

contre-stéréotypes (Butlen, 2005 ; Connan-Pintado, 2019 ; Dufays et Kervyn, 2010 ; Ferrière et Morin-Messabel, 2014). Même si les didacticiens reconnaissent aux stéréotypes une valeur formatrice, dans la mesure où ils éclairent le lecteur sur le genre du texte et les visées idéologiques sous-jacentes, un bon usage est nécessaire pour apprécier la littérature et bien appréhender le monde. À ce propos, il nous semble intéressant de relayer la réflexion collective entre des chercheurs canadiens et calédoniens (Edward et al., 2024) dans un article autour de la problématique de la sélection d'œuvres de littérature de jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones. Edward et ses collaborateurs soulignent en effet la difficulté pour des personnes allochtones à inclure des perspectives autochtones dans leurs enseignements. En Nouvelle-Calédonie, les enseignants non kanak font part d'un sentiment d'illégitimité par rapport aux EFCK (Perronnet et al., 2024 ; Touitou et al., 2020 ; Wacalie et Wadrawane, 2019). D'une part, leur formation peut être insuffisante, d'autre part, ils peuvent éprouver une gêne vis-à-vis de leurs élèves allochtones ou autochtones pour aborder des sujets sensibles. Dans une optique de décolonisation, il est important de ne pas viser la domination d'une perspective mais de comprendre comment les visions peuvent s'enrichir, de croiser les regards pour créer une vision renouvelée (Edward et al., 2024 ; Lavoie et al., 2021). Afin d'éviter l'écueil de la stéréotypie, Edward et al. (2024) proposent donc aux enseignants plusieurs clés d'analyse.

La première porte sur les personnes créatrices. Utiliser des œuvres d'auteurs et d'illustrateurs autochtones garantit une représentativité dans les classes, évite les stéréotypes liés à la physionomie des personnages ou des habitations, certifie le contenu dans le cas d'un conte traditionnel. Cependant il peut être complexe, pour des enseignants non spécialistes, de savoir si la personne autrice est autochtone. De surcroît, en Nouvelle-Calédonie, de plus en plus d'auteurs calédoniens non autochtones produisent des histoires qui s'inspirent des contes kanak tout en respectant parfaitement les codes culturels. Les thématiques, autre clé d'analyse, doivent dans ce cas rendre compte de réalités propres et non relever d'une vision euro-centrée. Une vigilance doit également être portée sur l'usage des langues autochtones dont la graphie doit être respectée, notamment le mot kanak, invariable, et sur le lexique employé pour éviter les connotations négatives. Ce point est particulièrement surveillé en Nouvelle-Calédonie. Comme le soulignent les auteurs canadiens et calédoniens, ces clés ne sont pas prescriptives et il ne s'agit pas de censurer des œuvres mais de mettre à disposition des enseignants un faisceau de critères pour éclairer leur choix.

Cette littérature de jeunesse océanienne est désormais portée par plusieurs éditeurs privés ou publiques locaux : De BAS en Haut, Madrépores, Plume de notou, Province Nord, Humanis,

pour la Nouvelle-Calédonie, ou encore Teva Sylvain Productions et l'Association des Editeurs de Tahiti et des îles qui regroupent huit maisons d'édition pour la Polynésie française. Les éditeurs proposent des albums richement illustrés avec des histoires traditionnelles ou contemporaines, qui font appel au vécu des enfants dès le plus jeune âge. Ainsi par exemple, les éditions Plume de Notou publient depuis 2011 la collection « Petit etë » (Petits cailloux en langue *drehu*) qui fait découvrir les cultures et la nature de l'archipel aux enfants de trois à cinq ans, en proposant des histoires en français et langues kanak (*iaai, fagauvea, drehu, nengone*). Au niveau national ou européen, plusieurs maisons d'édition publient également des récits jeunesse d'Océanie, dont certains en version bilingue comme le conte wallisien *L'arbre Pometia de Tagaloa – Te Tava o Tagaloa* (Ga'Eke et Toa, 2010). La promotion de cette littérature ancrée dans le réel des enfants est assurée chaque année par le Salon International du Livre Océanien (SILO), ou encore par le concours *Livre, mon ami* qui, depuis 1996, permet à tous les élèves de CM2 et Sixième d'élire le livre de l'année parmi une sélection proposée. La littérature de jeunesse océanienne est également mise en valeur auprès des enseignants. À l'IFMNC et à l'INSPE, les bibliothèques ont enrichi leur fonds littéraire avec des ouvrages issus de la littérature orale ou des créations plus récentes de Polynésie française, du Vanuatu, de Wallis et Futuna. Les recueils de contes anglophones ou des albums traduits en français, permettent d'accéder aux histoires ancestrales d'Australie, de Kiribati, de Fidji ou de Nouvelle Guinée. De même, *Lumni*, le site de France télévision au service de l'éducation, propose aux élèves une version audio de plusieurs contes calédoniens, polynésiens et wallisiens.

4. Résumé du chapitre

La philosophie a un rôle à jouer dans l'épanouissement de l'enfant et sa formation citoyenne, et les initiatives se multiplient pour lui permettre de penser librement par lui-même et avec les autres. Désormais reconnu comme légitime pour discuter de questions universelles, comprendre des concepts moraux et décrypter le réel, l'élève de primaire est amené à développer son esprit critique qui est une ambition majeure de l'École du XXIe siècle. Pour lui permettre d'acquérir cette compétence, la discussion à visée philosophique constitue un outil approprié. Dans cet oral réflexif, chacun tire parti en effet des points de vue du groupe et fait l'apprentissage d'une altérité plurielle. S'il est pratiqué régulièrement, la communauté bénéficie alors de deux expériences : celle d'une « véritable *rencontre* » de l'autre et celle d'un « authentique *dialogue* » (PhiloCité, 2020, p. 20). Le travail philosophique collectif permet ainsi de s'intéresser à l'autre, de l'écouter, de prêter attention à sa vision du monde et ce faisant,

de quitter le monologue pour créer une intersubjectivité basée sur une intercompréhension. Dans ce cadre, l'enfant construit son identité en développant des compétences langagières et en faisant l'expérience d'une socialisation démocratique (Tozzi, 2010).

Riche et ambitieuse, la littérature de jeunesse est un excellent moyen de découvrir le monde. Elle favorise d'une part une bonne distance affective par l'identification aux personnages, et d'autre part, la rencontre de l'autre par le sentiment d'empathie développé au cours des aventures lues. Dans ces perspectives, des ouvrages contextualisés faciliteraient l'expérience de l'altérité. Le recours à une littérature de jeunesse océanienne pour engager des discussions philosophiques serait donc pour l'enseignant tout à fait adapté : le corpus disponible est désormais étoffé ; il permet d'aborder toutes les problématiques qui se posent en contexte océanien, et au-delà. ; sa fréquentation participe à la construction d'un patrimoine culturel commun.

Ainsi la formation à la mise en œuvre d'ateliers philosophiques à partir d'une littérature reflétant la diversité des publics scolaires et de leurs préoccupations accompagnerait favorablement les enseignants dans la réflexion d'un développement professionnel éthique.

CHAPITRE IV - PRATIQUES ENSEIGNANTES : DE L'ANALYSE À LA FORMATION

Entre l'instituteur des années 1960-1970 et le professeur des écoles d'aujourd'hui, le métier a bien changé. Le recrutement au niveau master, la posture de praticien réflexif ainsi que le référentiel de compétences prescrit, caractérisent une identité professorale profondément modifiée (Monin, 2020 ; Robert et Carrault, 2018). Si en effet pendant longtemps enseigner était une affaire de charisme, d'autorité, de savoirs ou de talent personnel, le métier est aujourd'hui décrit en termes de compétences, « agrégat de savoir-faire, capacités, attitudes, auxquelles s'ajoutent des connaissances, des règles déontologiques, parfois des principes éthiques » (Bucheton, 2019, p. 20). Pour autant, souligne Bucheton, il ne se limite pas à une liste de compétences, c'est un métier de l'humain et de la relation qui vise à faire apprendre pour permettre aux élèves de grandir et de disposer d'outils nécessaires pour affronter leur avenir. Ce chapitre propose d'examiner les pratiques enseignantes où s'articulent gestes, postures et activités, ainsi que les réflexions qui s'engagent pour accompagner les enseignants débutants dans leur appropriation, notamment dans le cadre éthique d'une éducation interculturelle.

1. Enseignant, un métier de plus en plus complexe

Le métier d'enseignant fait face aujourd'hui à des difficultés majeures : des inégalités sociales et culturelles de publics hétérogènes à qui il faut assurer le succès scolaire, l'évolution rapide des technologies de l'information, l'intensification du travail avec des missions et des façons de travailler de plus en plus proches d'autres secteurs professionnels (Ria, 2019). Dans ce contexte, l'adaptation des enseignants novices à un métier toujours plus complexe et plus exigeant s'accompagne de préoccupations caractérisées, sources potentielles de dilemmes et d'anxiété. Les études sur les pratiques enseignantes rendent compte de cette évolution et mettent en avant la multidimensionnalité du métier.

1.1. Comprendre la multidimensionnalité des pratiques enseignantes

Les travaux en sciences de l'éducation sur les pratiques enseignantes sont nombreux. Bru (2002 ; 2019) et Altet (2019) analysent leur développement au cours des cinquante dernières

années et montrent comment un certain nombre d'entre eux ont permis une meilleure compréhension d'un champ de recherche complexe, contribué au processus de professionnalisation, transformé la formation des enseignants et réorienté la recherche.

Historiquement, les premières études, inscrites dans une approche « processus-produit » (processus = enseignement ; produit = résultats des élèves), portaient sur l'observation des comportements de l'enseignant pour identifier l'efficacité de son enseignement (Altet, 2019). De conception behavioriste, ces recherches utilisaient des grilles de codage pour mettre en relation les variables d'entrée (enseignant) et de sortie (élèves) et retenir celles qui pourraient être intéressantes et reproduites (Genoud, 2007). Ces travaux excluaient toutefois l'élève comme un acteur du processus interactif d'enseignement-apprentissage (Bru et al., 2004). Ont suivi d'autres approches : l'approche par les méthodes établissant que la pratique enseignante était réductible à la mise en œuvre méthodique de procédures préétablies ; l'approche cognitiviste de l'apprentissage, à quoi il est fait reproche d'avoir limité l'étude à « la pensée des enseignants » (Altet, 2002, p. 85) par une concentration sur ses préparations, ses planifications, ses décisions dans la classe ; ou encore des modèles « écologiques » dans la perspective de Bronfenbrenner (1979) qui, pour leur part, ont insisté sur l'importance de la situation (Altet, 2019). Depuis, des modèles interactionnistes et situationnistes prennent en compte plusieurs variables s'appliquant à l'enseignant, l'élève, la situation et leurs interrelations (Altet, 2003 ; Bru, 2002 ; Clanet, 2001 ; Vinatier et Altet, 2008). Ces approches tentent de mieux saisir les processus de contextualisation (interne, externe, temporelle) pour comprendre plus précisément la manière dont s'organisent les pratiques enseignantes (Bru, 2002 ; Clanet, 2001 ; Ria ; 2019 ; Vinatier et Altet, 2008). Celles-ci concernent aujourd'hui les pratiques dans la classe, appelées pratiques d'enseignement, et les pratiques de travail hors de la classe (Safourcade, 2011) et sont souvent utilisées comme un terme générique pour désigner l'action, l'activité, le travail ou les trois ensemble (Altet, 2019).

L'analyse des travaux dans ce domaine ont conduit Altet (2003) à définir la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle » (p. 37) en insistant sur son aspect multidimensionnel et dynamique :

> La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions sous-jacents : « *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse* » comme le dit J. Beillerot (1998) en précisant « *d'un côté les gestes, les*

conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués » (p. 37).

Cette définition met en relief la complexité des pratiques enseignantes qui englobent différentes dimensions en interactions permanentes : didactique, pédagogique, communicationnelle, contextuelle, temporelle, personnelle, psychosociale, institutionnelle (Altet, 2019). Il faut y ajouter les nouvelles dimensions liées à la forte évolution du contexte politique, historique et social qui conduit les enseignants à collaborer avec d'autres acteurs du système éducatif et contribue à des influences réciproques (Marcel et al., 2009 ; Safourcade, 2011). Compte tenu de cette complexité, certains chercheurs préfèrent le terme d'activité pour mieux rendre compte de la pratique enseignante effective. L'identification d'organisateurs de l'activité permet de repérer les invariants opératoires mobilisés dans différentes situations. C'est le cas de Vinatier (2013) qui, observant l'activité de conduite d'un débat en classe chez trois enseignants, constate que l'acte de questionner en situation n'est pas conceptualisé identiquement selon les enseignants. Ajoutons ici que pour Pastré et al. (2006), il est important de bien distinguer la tâche de l'activité, la tâche relevant d'un point de vue objectif fondé sur des concepts pragmatiques ou scientifiques, tandis que l'activité relève d'un point de vue subjectif au sens où elle résulte de la manière de faire du sujet. D'autres chercheurs utilisent préférentiellement le terme de « travail enseignant » (Tardif et Lessard, 1999) pour caractériser et comprendre l'expérience enseignante définie par une organisation, des objectifs, des codes et des contraintes.

En étudiant le travail, l'activité ou la pratique enseignante, les apports de la recherche en sciences de l'éducation ont permis de mieux comprendre le fonctionnement des processus d'enseignement-apprentissage, de questionner la construction des savoirs professionnels et d'améliorer l'offre de formation. Pour le premier degré, celle-ci n'a cessé d'évoluer pour s'ajuster au plus près d'une société en évolution constante.

1.2. La mutation identitaire des enseignants du premier degré

Le professeur des écoles est selon le site internet du Ministère de l'Éducation nationale (2024) un enseignant qui exerce en école primaire comprenant l'école maternelle et l'école élémentaire. Ce bref énoncé qui introduit la fiche métier laisse penser que l'enseignant du premier degré se caractériserait par une identité professionnelle facile à saisir et finalement peu différente de celle de l'instituteur. Pourtant, précisent Robert et Carrault (2018), le changement d'instituteur à professeur des écoles correspond à une nouvelle configuration de la formation

des maîtres commencée en 1990 avec la création des IUFM[46], d'abord autonomes puis rattachés en 2005 aux universités. Ce changement met fin en France au modèle des écoles normales dont le recrutement s'effectuait après le baccalauréat[47], et engage l'enseignant dans de nouveaux défis (Lamaurelle et al., 2016).

La nouvelle orientation répond à quatre principes présentés par Altet (2010). Le premier relève d'une volonté de rationalisation et de démocratisation du système éducatif français : il s'agit alors de faire correspondre à l'école unique, étendue en France dans les années 1960, la formation dans un même établissement universitaire d'un corps unique d'enseignants recrutés au même niveau d'études. Le deuxième principe vise à développer une culture professionnelle commune à partir d'un référentiel de 19 compétences[48] dans un dispositif de formation par l'alternance. Ce document de cadrage accompagne le praticien tout au long de sa formation professionnelle, articulant formation initiale et formation continue avec trois ans de Licence[49], une année de formation professionnelle prolongée par les deux premières années de l'exercice du métier. Il détermine des éléments à peu près stables d'une nouvelle professionnalité (Bancel,1989). Empruntée au monde de l'entreprise, la notion est ainsi définie par Abaella :

> J'appelle professionnalité […] une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience. En ce sens, il n'y a pas de profession sans professionnalité (Aballéa, 1992, cité par Robert et Carrault, 2018, p. 25).

Le rapport du recteur Bancel (1989) fixe les exigences de cette nouvelle professionnalité attendue de tout enseignant : la maîtrise des savoirs académiques acquis à l'université, les savoirs pour enseigner, (pédagogiques, didactiques et relevant de la culture enseignante), ainsi que les savoirs pratiques acquis en situation de terrain, notamment au niveau des relations avec les parents ou les acteurs du secteur professionnel. Avec la professionnalité apparaît le terme de « professionnalisation » pour évoquer le processus de fabrication du professionnel par la formation (Wittorski, 2008). Le troisième principe relevé par Altet (2010) concerne la place de

---

[46] Institut universitaire de formation des maîtres destiné à former les professeurs de collèges et lycées et les professeurs des écoles.

[47] Comme il a été précisé dans le premier chapitre, nous rappelons ici que la Nouvelle-Calédonie a fait le choix de maintenir un corps d'instituteurs formé à l'Institut de Formation des Maîtres après le baccalauréat, à côté d'une formation de professeurs des écoles recrutés au niveau Licence et suivie alors à l'IUFM.

[48] https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/fiches_cadres.pdf

[49] En 2008, une nouvelle réforme en France place le recrutement des enseignants au niveau master.

la formation des Maîtres au sein d'un système d'interactions entre les exigences scientifiques garanties par l'université, les exigences institutionnelles et les exigences du terrain. Enfin, le dernier enjeu porte sur l'articulation entre la formation et la recherche qui, par le biais d'un mémoire professionnel, fournit aux futurs enseignants des cadres d'analyse des processus d'apprentissage et de leur pratique. Dans cette période de mutation, une charte, « Bâtir l'école du XXIe siècle »[50], vient par ailleurs préciser les missions du premier degré, avec pour principal objectif de repenser le métier de professeur des écoles, chargé à la fois d'enseigner et de coordonner les acteurs extérieurs nécessaires aux besoins éducatifs particuliers. L'idée d'une communauté éducative évoque le souhait d'un travail collectif pour affronter les difficultés scolaires et rompre avec l'isolement des enseignants du primaire (Monin, 2022).

En 2010, le niveau de recrutement est porté au niveau master pour tous les métiers du professorat afin d'améliorer la formation des futurs enseignants, leur donner une plus grande qualification professionnelle et rapprocher le système français du cadre de recrutement européen[51] (Régnier, 2019). Avec la politique de refondation de l'école, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) remplacent en 2013 les IUFM, dans l'objectif de meilleurs transferts entre la recherche et les pratiques professionnelles. Le cursus du master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) réintroduit une véritable formation en alternance en deuxième année. Cependant, le manque d'harmonisation des enseignements entre les différentes ESPE (Vie publique, 2025) conduit en 2019 à une nouvelle réforme qui remplace les ESPE par les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE). Un nouveau référentiel de formation est mis en place pour homogénéiser la formation initiale et consolider les savoirs fondamentaux avec une préprofessionnalisation au cycle Licence et un déplacement du concours en deuxième année du master. En Nouvelle-Calédonie, où rappelons-le le gouvernement est compétent en matière d'éducation pour le premier degré, le concours est cependant conservé au niveau Bac+4.

Face aux défis contemporains, l'ambition des travaux conduits par la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIe siècle »[52] doit ainsi répondre au niveau élevé de responsabilité que le praticien aura à assumer quotidiennement, en favorisant la circulation des savoirs entre le terrain, la recherche et les politiques qui « trop souvent s'ignorent ou

[50] *Bulletin Officiel*, hors-série du 26 novembre 1998.

[51] En Nouvelle-Calédonie, la mastérisation pour le premier degré ne sera effective qu'en 2020.

[52] http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr

s'affrontent » (Ria, 2019, p. 9). L'interaction entre la formation théorique et l'exercice en responsabilité des fonctionnaires stagiaires est par ailleurs renforcée avec dix-huit semaines de stage en milieu scolaire (Régnier, 2019). Pourtant, malgré l'évolution des dispositifs de formation, dans la transition entre le statut d'élève et celui de professeur, les jeunes enseignants vivent souvent leur entrée dans le métier comme une épreuve (Lamaurelle et al., 2016 ; Ria, 2019) souvent angoissante (Balland, 2020).

1.3. L'entrée dans le métier d'enseignant : un passage sous tension

Le passage du statut d'étudiant à celui de professeur est une période critique, caractérisée par une pénibilité éprouvante que l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) constate et analyse (Neville, 2023). Outre le fait qu'il leur est souvent attribué des classes difficiles dont la gestion peut être problématique, le temps de travail exigé est largement dépassé, envahissant grandement la sphère personnelle. L'obligation au travail différencié pour les élèves en difficulté participe à cette surcharge.

La transition nécessite des processus d'adaptation qui conjuguent une double dimension : objective avec le changement de statut (et souvent de lieu), et subjective avec la perception de ruptures dans le système des représentations (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014). En effet, le début de carrière invite à de nouvelles pratiques, à des explorations pour valider ou invalider des connaissances acquises, à une accommodation, en somme, entre le travail prescrit et le travail réel (Lamaurelle et al., 2016 ; Pérez-Roux, 2012 ; Rouve-Llorca, 2013). Le travail prescrit est défini par Lamaurelle et al. (2016) comme un cadre que le jeune enseignant se construit à partir de l'image qu'il a de lui-même en enseignant, du modèle de praticien réflexif ou expert transmis en formation, de la commande institutionnelle, des contraintes liées à sa situation de stagiaire et des modèles implicites auxquels se réfère son action.

Sur le plan théorique, si le professeur débutant entend assez bien qu'un enseignant doit être capable de réguler son action, que les élèves sont acteurs d'une socio-construction du savoir, la confrontation au modèle dominant lors des premières expériences est souvent pour lui décevante, invalidant même les réussites (Lamaurelle et al., 2016). Il doit par ailleurs trouver ses repères dans les contenus et opérer des choix pour répondre à l'institution qui fait porter sur lui une grande responsabilité. Face à la difficulté, il peut manifester alors plusieurs réactions de défense. Pour Lamaurelle et al, (2016), l'une serait la stratégie d'évitement qui consiste à se concentrer sur quelques bons élèves ou sur ses fiches de préparation et sur le manuel au risque de faire sans les élèves. Une autre serait l'externalisation, c'est-à-dire une mise à distance des

apprenants considérés dans les cas les plus extrêmes comme des éléments « lointain[s], hostile[s], opposant[s] » (p. 80).

Concernant l'image de soi en tant qu'en enseignant, l'enquête menée par Lamaurelle et al. (2016) pendant trois ans auprès de jeunes enseignants a révélé qu'elle était difficile à construire en raison des différentes identités renvoyées par l'environnement, en particulier les parents : enseignant novice, stagiaire, remplaçant de…, loin de l'image envahissante de l'enseignant « zéro défaut » (p. 67). L'injonction de performance à laquelle ils sont soumis procède d'un double héritage : d'un côté celui d'une professionnalisation qui implique comme dans n'importe quel autre métier une obligation de résultats au regard des efforts financiers déployés pour des contenus, des méthodes ou des dispositifs pédagogiques favorables à la réussite des élèves (Demailly, 1999), et de l'autre l'intérêt sans précédent porté par la sociologie à l'éducation avec le point de vue critique sur la responsabilité de l'institution dans la perpétuation des inégalités (Monin, 2022). L'idée d'une responsabilité due uniquement à des facteurs sociologiques est en effet devenue dépassée par un autre regard qui met en avant le rôle important des enseignants dans la fabrication de l'échec scolaire (Plaisance, 1985 ; Testanière, 1985). Pour Bucheton (2019) celui-ci est dû à des gestes professionnels qui manquent de technique et d'éthique : des postures d'apprentissage insuffisamment développées selon certains contextes scolaires, des ajustements délétères à l'hétérogénéité des élèves, de mauvaises interactions entre l'enseignant et les élèves, une culture de l'école qui soumet l'élève à la seule autorité du savoir sans espace de réflexion … Nous y reviendrons.

Pour Goigoux (2007), au cœur du travail de composition et de redéfinition des prescriptions institutionnelles, les buts que l'enseignant se donne, ses dispositions à agir dans le moment et ses représentations sont déterminants. Bailleul et Obajtek (2019) ont par exemple montré l'importance des représentations de l'enfance dans la redéfinition des prescriptions institutionnelles par les enseignants débutants. Selon les auteurs, certains modèles de l'enfant ou de l'enfant « idéal » influenceraient les comportements éducatifs et pédagogiques et les praticiens novices seraient particulièrement déstabilisés en maternelle pour repositionner les acquis de la formation dans un cycle où les besoins portent davantage sur les apprentissages structurés de la vie sociale. Lorsqu'à ces représentations de l'enfance s'ajoutent des représentations socio-culturelles, les décisions de l'enseignant peuvent être confrontées à des dilemmes profonds.

La maîtrise des savoirs ou des compétences à enseigner n'est pas simple. Contrairement à ce qui est souvent avancé en formation, imaginer des situations adaptées au contexte d'enseignement est sans aucun doute encore plus difficile (Bucheton, 2019).

1.4. Complexité de la formation aux pratiques interculturelles en contexte océanien

En Nouvelle-Calédonie, devant la nécessité d'une reconnaissance de la diversité et l'impératif de la transmission des fondamentaux de la culture kanak, la formation des enseignants à penser l'interculturalité est essentielle mais complexe (Perronnet et al., 2024). Les professeurs doivent en effet non seulement démontrer des compétences interculturelles dans leurs échanges avec les enfants et leurs familles, mais aussi préparer les élèves à grandir et vivre dans une société multiculturelle en mettant en œuvre une pédagogie interculturelle (Ogay et Edelman, 2011). Selon Delorme et Nicolas (2022), cette « compétence interculturelle », qui se définit comme « la compréhension appropriée du fonctionnement de l'interaction interculturelle et la capacité à anticiper et à réguler l'impact de l'altérité dans les échanges » (p. 55), implique une réflexion sur la bonne réponse à apporter à la différence culturelle sans véhiculer des stéréotypes, sans réduire l'autre à des traits culturels simplistes, sans le survaloriser (Holliday, 2018 ; Lavanchy et al., 2011).

Pour les jeunes enseignants, développer cette compétence interculturelle réclame de composer d'une part avec la relativité de la différence culturelle dans un contexte où le métissage est important et où les frontières sont parfois floues (notamment dans les communautés océaniennes), et d'autre part avec leur propre identité selon qu'ils sont natifs ou non natifs, de Nouméa ou de la brousse, Océaniens ou pas (Perronnet et al., 2024). Or face à la diversité, il n'est pas toujours facile de se rendre compte que la culture scolaire que l'on partage avec les élèves n'est pas universelle, mais le reflet d'une culture particulière (Lorcerie, 2020). Pour illustrer cette difficulté et la réflexion autour de l'ancrage culturel des professeurs, Ogay et Edelman (2011) reprennent le triangle pédagogique de Houssaye (2000) et analysent les enjeux interculturels en éducation au regard des trois pôles, enseignant, élève et savoir. Les auteurs distinguent trois facettes de la dimension interculturelle de l'éducation. Dans la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, l'interaction exige plus ou moins d'adaptation mutuelle selon le degré de proximité culturelle. Si l'enseignant est généralement proche de la culture enseignée, ce n'est pas toujours le cas des élèves et il faut en tenir compte. Dans la relation entre l'enseignant et le savoir, la difficulté tient à ce que les stratégies d'apprentissage sont « culturellement situées » (Ogay et Edelman, 2011, p. 53). Certaines sont valorisées quand d'autres sont découragées. De la même manière, parmi les savoirs, en fonction du contexte

culturel, certains sont jugés dignes d'être appris tandis que d'autres seront jugés plus négligeables, accentuant possiblement une distanciation entre l'élève et l'enseignant (Lara, 2018).

Ainsi, si l'acte d'enseigner semble être devenu plus difficile, ce n'est pas tant parce qu'il a changé de signification mais parce qu'il implique désormais une éthicité réfléchie de la part des enseignants et que celle-ci procède nécessairement d'épreuves par lesquelles la professionnalisation se construit (Boubeker, 2017 ; Moreau, 2007).

2. L'éthique au fondement de l'éducation interculturelle

Le métier d'enseignant vise l'éducation et ce faisant il conduit l'élève à grandir et à trouver sa place dans la société en s'appropriant les valeurs du vivre ensemble et en apprenant à être responsable de soi, des autres et du monde dans lequel il vit (Prairat, 2015). Pourtant, déplore Prairat, si on a beaucoup épilogué sur les modalités de mise en œuvre de l'enseignement, les profils cognitifs des élèves, en revanche, les enjeux éthiques, centraux dans toute transmission, ont été largement ignorés. Bucheton (2019) va dans le même sens, estimant que la formation initiale des enseignants s'est davantage concentrée sur « l'illusoire objectivation d'un catalogue de 'compétences pour enseigner' » (p. 32), inefficace pour résoudre les difficultés de l'action quotidienne en classe au lieu de développer une réflexion éthique, philosophique et politique. Or l'éthique professionnelle est fondamentale dans l'enseignement, rappelle Jeffrey (2023) : elle invite les enseignants à réfléchir sur leurs propres conduites et à se positionner par rapport aux valeurs, aux principes et aux finalités éducatives qui guident leurs pratiques professionnelles. Toutefois, si « Agir en éducateur responsable et selon les principes éthiques » figure dans le premier domaine de compétences professionnelles évalué par l'inspection en fin de formation initiale (DENC, 2025), les modalités de mise en œuvre restent floues et méritent quelques précisions.

2.1. L'éthique enseignante : essai de définition

Qu'est-ce que l'éthique ? Elle est avant tout le souci de l'autre, considéré comme une priorité inconditionnelle (Lévinas, 1961/2001) et pour lequel on souhaite l'émancipation (Meirieu, 1991). L'éthique enseignante est de ce fait un engagement. Elle conduit selon Jeffrey (2023) les enseignants à entretenir avec les élèves, les parents, les collègues et la direction de leur lieu d'exercice, des rapports respectueux et bienveillants. Elle définit également leurs obligations professionnelles et les contraintes morales auxquelles doit se soumettre toute personne publique. Enfin, elle soutient leur professionnalisme porté par des savoirs de qualité,

acquis par l'expérience et les apports de la recherche en éducation. Pour Prairat (2021), elle relève d'une éthique de la présence qu'il définit comme « *un art d'être présent* » à soi et aux apprenants, « *un art d'être au présent* » c'est-à-dire d'être disponible dans le temps de l'action, et « *un art du présent* » (p. 16) dans le sens du don, celui de ses connaissances et de son expérience. Pour ce professeur en philosophie de l'éducation, cette manière d'être en classe est soutenue par trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact. La vertu de justice renvoie à la reconnaissance de l'élève comme sujet de droit. Un enseignant juste prend en compte les différences relatives au rapport au savoir et accorde à chacun un accompagnement à la mesure de ses difficultés d'apprentissage. La bienveillance renvoie à l'acte de veiller au bien-être des élèves, à l'attention portée à celui qui nécessite de l'aide. Le tact, dont l'auteur pense que le monde de l'enseignement est dépourvu, est la manière dont on fait ou dit les choses, et à qui on les dit. En résumé, dit Prairat, l'exemplarité professorale ne relève pas d'une perfection, d'un modèle à reproduire, mais d'une fidélité à quelques principes éthiques.

Ainsi, parler d'une éthique professionnelle enseignante c'est évoquer selon Kahn (2006) deux choses : d'une part les valeurs fondatrices du « choix d'éduquer » et d'autre part des principes déontologiques qui correspondent davantage aux normes attendues d'une profession. La déontologie renvoie aux obligations et devoirs concrets, communs à l'ensemble de la profession, et ne fait pas l'objet de décision particulière (Kahn, 2006). Elle sert à donner des points de repères pour faciliter l'action (Gaussel, 2023). L'éthique, quant à elle, propose une conduite réflexive guidée par des principes moraux et fait appel au sens des responsabilités dans l'action (Point et al., 2025) ; elle permet d'apporter des réponses dans des situations où apparaissent des conflits de valeurs ou bien lorsque l'action autorisée par les règles semble discutable (Bucheton, 2019). Bien que distincts, ces deux volets ne peuvent être séparés.

L'injonction à l'éthique qui s'est imposée dans le milieu éducatif a alors opposé selon Moreau (2007) plusieurs types d'interprétations : un premier place la source de l'éthicité à l'extérieur, souhaitant un cadre éthique institutionnel pour normer l'agir professionnel et éviter toute dérégulation ; un second place cette source à l'intérieur avec l'idée que les jeunes enseignants détectent d'eux-mêmes les traits éthiques de leur corporation et les reproduisent ; un troisième, privilégié par l'auteur, considère que l'enseignant est à la fois un acteur professionnel et un agent moral. L'acteur agit à partir de l'interprétation du rôle qui est le sien et est donc soumis à des représentations. L'agent moral, lui, délibère sur l'adéquation de ses actes. L'éthique professionnelle en éducation ne peut donc procéder que des enseignants, et non de l'institution, car chaque acte d'enseignement est particulier (Gaussel, 2023). Cela

implique de s'ajuster aux différents éléments du contexte de la classe, de savoir prendre des décisions en ayant à l'esprit le bien-être des élèves.

2.2. La capacité réflexive, aptitude principale dans le développement de la compétence éthique

Comme le faisait valoir Schön il y a quelques décennies (*Le praticien réflexif,* 1994), le développement professionnel de l'enseignant s'appuie sur des savoirs empiriques, non réfléchis, mais aussi sur des savoirs réflexifs dans l'action ou sur l'action, souvent causés par une perplexité face à une situation inhabituelle. Cette capacité à réfléchir à sa pratique, seul et entre pairs, puis à réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action, entre aujourd'hui dans les composantes du référentiel de compétences professionnelles (Compétence 14, Vice-rectorat, 2014). La démarche réflexive permet au praticien, après une prise de conscience d'une situation problème et des conséquences inhérentes à différents types d'action possibles, d'opérer des choix adaptés au contexte analysé (Gohier et al., 2019 ; Pastré et al., 2006). C'est un processus d'investigation qui contribue à dépasser une vision techniciste du métier et peut conduire à une reconceptualisation de la pensée, à un changement de perspective (Chaubet et al., 2013).

Les collaborations et les dialogues réflexifs entre enseignants, par la confrontation ou la reconnaissance, favorisent les transformations dans la pratique. Selon Gohier et al. (2019), ce rapport du « je » au « nous » doit être renforcé. L'aide d'autrui n'est en effet pas anecdotique dans les situations d'analyse de pratique car, comme le notent Pastré et al. (2006), la médiation de l'autre et de sa culture introduit une rupture entre le sujet et le monde, favorisant des questions qui contraignent à dire l'activité dans un langage réélaboré. Pour Lison (2013), apprendre aux futurs enseignants à réfléchir sur leurs pratiques revient à « leur apprendre à faire le deuil des certitudes, des problèmes définitivement résolus, à leur apprendre à vivre dans la complexité de la profession enseignante » (p. 20). La réflexivité est ainsi au cœur de l'éthique car la délibération s'effectue en fonction des valeurs jugées prioritaires dans la situation (Gohier et al., 2019). Elle participe au développement de l'identité professionnelle qui se forge dans la tension entre la représentation que l'individu a de lui-même comme enseignant et celle qu'il a des autres enseignants.

Toutefois, si éthique et réflexion sont étroitement associées dans la délibération en vue de l'action, puis de sa réévaluation en vue d'ajustements, combiner éthique et enseignement n'est pas simple (Gaussel, 2023). L'enseignant doit en effet concevoir les situations de manière singulière en tenant compte du bien-être de chacun, tout en se souciant de leur adéquation avec

les finalités éducatives de l'institution. Gaussel (2023) souligne ainsi le caractère aporétique des objectifs annoncés par l'institution, avec d'un côté la réussite scolaire et la formation d'un bon citoyen (connaissances, compétences, valeurs) et de l'autre l'émancipation (esprit critique, autonomie). À ce titre, Roth et al. (2020) interrogent la pertinence des « éducations à » (développement durable, médias, santé …) qui, moins portées par la transmission du savoir que par des injonctions politiques ou sociales, se caractérisent par une forte dimension normative. Pour les auteurs, qui défendent une façon de faire de la philosophie, une réflexion sur les concepts en jeu permettrait davantage de faire évoluer les attitudes. Par exemple, au lieu de transmettre les valeurs de la République qui expriment une finalité, l'apprentisage d'une démarche qui consisterait à examiner une valeur républicaine à l'aune d'une antivaleur serait plus efficace pour faire paraître l'importance de cette valeur de la République. Le préférable ne dépendrait donc pas « de la force avec laquelle on brandit ces valeurs » mais « de l'attribution d'un statut d'outil pour le jugement de ces mêmes valeurs » (Lorius, 2018, cité par Gaussel, 2023, p.18). Cela pose la question des rapports aux savoirs, question centrale dans la réflexivité des enseignants face à leurs pratiques et à laquelle les pratiques philosophiques proposeraient des réponses.

2.3. Interroger le(s) rapport au(x) savoir(s)

Le choix des savoirs à enseigner, des attitudes intellectuelles à construire dans la dynamique d'enseignement-apprentissage, a conduit depuis le début des années 2000 a de nombreuses études sur le ou les rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation. Gagnon (2011 ; 2015) identifie cinq types de rapports aux savoirs. Le rapport *épistémologique* porte sur les processus de construction des savoirs savants et scientifiques tandis que le rapport *épistémique* porte sur la valeur accordée aux produits du savoir. Ces deux types de rapports interrogent ce que nous savons et la valeur de vérité de ces savoirs. Le rapport *didactique* quant à lui, fait référence au métier et rôle de l'élève dans l'acte de s'approprier des savoirs (disciplines scolaires, enseignants, contrat didactique) ; il questionne la manière de favoriser l'apprentissage. Le rapport *gnoséologique* renvoie plus spécifiquement à la nature et aux processus de développement des connaissances, à la manière dont nous apprenons. Enfin, le rapport *idiosyncratique* serait lié aux perspectives à partir desquelles les savoirs et leurs sources sont approchés. La littérature scientifique francophone et anglophone s'accorde sur l'idée que les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants auraient un impact déterminant sur la persévérance et la réussite scolaire (Gagnon, 2011). De ce fait, l'auteur souligne l'importance d'accorder à cette question une attention particulière, aussi bien en formation initiale que dans

l'action des enseignants. Point (2023) le rejoint et considère que la discussion à visée philosophique constitue une méthode intéressante pour une didactique de l'éthique. Dans le cadre universitaire, la transmission du dispositif à de futurs enseignants du primaire a en effet révélé des difficultés à changer des habitudes d'enseignement acquises dans leur parcours scolaire et un rapport au savoir parfois peu épanoui. Parce que les pratiques philosophiques posent plus de questions qu'elles n'apportent de réponses, elles ouvrent le dialogue et n'assurent pas de « 'vérité morale' connue par avance par l'enseignant » (Point, p. 60). Les élèves sont « affranchis » de « la bonne réponse » (p. 62).

La discussion autour d'une question philosophique convoque en effet une multiplicité de regards qui font appel à des savoirs théoriques ou des savoirs d'expérience variés et offre aux élèves les conditions de se penser comme des agents épistémiques capables d'interroger les savoirs établis dans toutes les disciplines, et ainsi de mieux les comprendre (Chirouter, 2016 ; Gagnon, 2015). Tonnerre (2019), par exemple, relate comment au sein de l'association les *Petits Débrouillards* les enfants sont amenés à se poser des questions, à partager des hypothèses et à les tester, à la manière du jeune Ménon auquel Socrate soumet des problèmes. À l'issue du défi scientifique, les enfants engagent une réflexion sur des grands problèmes de la philosophie des sciences à partir de questions telles « Faut-il avoir des connaissances pour réussir à faire ce que l'on veut ? » ou encore « À partir de quel moment je peux dire que je *sais* pourquoi tel phénomène se produit et pas seulement que je *crois* le savoir ? » (Tonnerre, 2019, p.10). Pour l'auteure, il s'agit de faire de la science non plus *pour* les enfants mai*s avec* les enfants, qui s'interrogent sur les sources du savoir et prennent conscience que celui-ci repose sur un ensemble de principes et de justifications que l'on peut étudier et comparer. Le dialogue permet alors de considérer l'autre comme « autant capable de 'vérité' que soi-même » (Gagnon, 2015, paragr.15).

Le développement d'une réflexion sur les rapports aux savoirs en éducation, au-delà du caractère transdisciplinaire de l'épistémologie et de son impact sur la motivation des élèves, revêt pour les enseignants un enjeu éthique. Il est en effet important qu'ils aient conscience que les relations au monde et aux autres sont « filtré[e]s et guidé[e]s par des 'déjà-là' », qu'ils sont inscrits dans une culture elle-même construite avec des savoirs transmis par l'institution éducative (Gagnon, 2011, p. 31). Cela leur permettra de mieux considérer le rapport entre le savoir et le pouvoir dans les pratiques de classe, notamment au niveau du statut accordé à l'expertise.

2.4. Penser une éthique interculturelle : l'exemple de l'évaluation

L'interculturel oblige à penser le vivre-ensemble pour le bien commun mais, dans une société soumise à des tensions, il ne peut être que dialectique et mouvement, rappelle Roblez, (2019). L'auteur souligne en effet que la valeur ou la vision du « bien » n'est pas toujours un terrain commun dans la mesure où ce champ est porteur de la culture propre au sujet. La valeur[53] a une dimension socioculturelle, telles les valeurs républicaines françaises qui sont reconnues comme l'expression d'un Bien fondateur et essentiel pour la démocratie et le mode de vie des citoyens (Roblez, 2019). Bucheton (2019) fait cependant remarquer que dans une société où les rapports à soi et aux autres, à l'argent, au bonheur, au travail, au pouvoir, à la religion, aux sciences, sont guidés par des valeurs personnelles, ces valeurs universelles de l'humanité ne permettent pas toujours de rassembler les communautés pour « faire société ». L'interculturel nécessite des efforts et son axe éthique exige une démarche visant à rendre plus lisibles les différences dans les références communes (Abdallah-Pretceille, 1999a).

Rapportant ce constat à la situation de l'évaluation en éducation, Roblez (2019) évoque la rencontre ou la confrontation entre la culture de l'évalué et celle de l'évaluateur. Cette situation implique un jugement qui constitue d'une part un acte, avec un contenu et une décision pour décider de sa validité, et une aptitude à décider après délibération (Reboul, 1992, cité par Roblez, 2019). La culture de l'évaluateur se présente ainsi comme le cadre de référence normatif (son explication) et performatif (sa décision). Le sujet s'appuie sur des connaissances qui le précèdent et qu'il a interprétées ; il est comptable de ses actes et agit avec la conviction de bien faire. C'est ce que Ricoeur (1990) appelle « l'imputation » et « l'attestation » pour rendre compte du regard réflexif de soi face à autrui dans un cadre éthique de vivre ensemble.

Dans cette perspective, pour Roblez (2019) l'évaluation est un événement interculturel. Les modèles d'évaluation formative, formatrice puis participative[54] devraient relever en effet d'une volonté « éthique », au sens donné par Abdallah-Pretceille de favoriser la relation à l'autre (Boulay, 2008, cité par Roblez, 2019). Le contenu ou le verdict peut s'inscrire dans des

[53] Olivier Reboul distingue deux types de valeurs : les *valeurs concrètes* (en lien avec la vie du sujet comme « ma mère », les valeurs religieuses et familiales et *les valeurs abstraites* (universelles) (cité par Alban Roblez, 2019, p. 44).

[54] L'évaluation formative est un outil qui permet à l'enseignant de réguler son action et à l'élève de se situer dans le processus d'apprentissage. L'évaluation formatrice offre à l'élève des outils pour suivre ses acquis et ses progrès et qui l'aident à déterminer les critères de réussite. L'évaluation participative repose quant à elle sur le principe d'une participation active des parties prenantes. Elle est fondée sur le présupposé que le processus évaluatif n'est pas neutre : il porte un référentiel de valeurs qui peuvent orienter ce processus.

modèles reconnus ou pas par l'apprenant. Roblez propose ainsi d'envisager des lieux où la possibilité de la controverse, de la non adhérence-culturelle serait « l'image modèle » de l'expression d'une éthique interculturelle (2019, p. 55). Cela implique un effort de l'enseignant à pouvoir reconnaître que les modélisations de l'évaluation ne sont pas forcément partagées par l'évaluateur et l'évalué. Il doit alors s'assurer à la fois d'une contextualisation qui permettra une meilleure recevabilité du jugement, et que les valeurs singulières de chacun soient reconnues. En définitive, affirme Roblez, c'est le dialogue qui rend compte d'une éthique interculturelle : expliquer à l'autre tout en considérant que cet autre est différent et similaire à la fois.

Accompagner les élèves aussi bien dans l'élaboration de savoirs et gestes réflexifs que dans le développement de leur identité personnelle et sociale exige des gestes professionnels et des postures adaptés. Elles constituent l'architecture à partir de laquelle les élèves peuvent construire des relations amicales, respectueuses et collaboratives.

3. Les gestes professionnels au cœur de l'éthique / l'agir enseignant

Avec l'évolution du métier, qui demande désormais un degré d'expertise et des savoirs spécifiques, le concept de gestes professionnels a pris de l'importance dans les discours institutionnels, dans la formation et dans la recherche en éducation (Morel et al., 2015). Le geste professionnel traduit l'idée, selon Bucheton (2019), que l'action de l'enseignant est inscrite dans une situation de communication avec des codes partagés. Ces gestes relèvent à la fois de la conception et de l'organisation des dispositifs d'étude et des gestes « d'aide à l'étude » qui renvoient à la manière dont l'enseignant conduit sa classe (Brière-Guenoun, 2017, p. 43). Les gestes didactiques sont quant à eux spécifiques aux objectifs de savoirs ou de compétences travaillés. Ils évoluent et s'ajustent avec l'avancée de la leçon, de la séquence, de l'année, du cycle (Morel et al., 2015). Ces gestes fondamentaux, autour desquels se construit le développement professionnel par l'expérience et la conceptualisation de cette expérience, ont été appréhendés par Bucheton et Soulé (2009) grâce au modèle du multi-agenda qui identifie diverses préoccupations enchâssées. Nous empruntons cette approche systémique pour présenter les gestes professionnels qui caractérisent l'action que les jeunes enseignants doivent s'approprier.

3.1. Le pilotage : assurer la cohésion de la séance

La métaphore du pilotage, utilisée pour rendre compte de l'organisation de la cohérence de la séance et de la séquence, constitue la « bête noire du débutant » (Morel et al., 2015, p. 68).

Le pilotage implique de gérer simultanément plusieurs contraintes relatives au temps, à l'espace et aux outils : l'organisation des tâches prévues, leur succession, les évaluations, les instruments de travail (manuels et documents), la disposition spatiale (les tables, les affichages), les modalités de travail en collectif ou en groupes, les ateliers dirigés ou autonomes, les habitus de l'établissement, les programmes… (Bucheton, 2009 ; Morel et al., 2015)

Selon Bucheton (2019), la préparation demande de prendre en compte le temps comme un facteur de première importance puisqu'il faut à la fois gérer la leçon sur un temps court (celui de la séance) et sur un temps long (programme de l'année et du cycle). Des dilemmes éthiques et didactiques se posent ainsi régulièrement : faut-il avancer pour les meilleurs, pour respecter le programme, ou ralentir pour emmener chacun au bout de l'objet traité ? Il est nécessaire de comprendre que le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage ne sont pas les mêmes selon les élèves. Le pilotage d'un cours nécessite de penser au temps requis pour la compréhension d'une notion, celui nécessaire à son appropriation avec un nombre d'exercices suffisant, et un temps long qui permettra à l'élève de réinvestir ces savoirs dans un environnement plus complexe (Bucheton, 2019).

La préparation demande également une réflexion sur la gestion des espaces et des formes de communication pour faire circuler le savoir. Plusieurs recherches ont établi que le choix n'est pas sans conséquence. L'organisation « en autobus »[55] favorise la transmission du savoir et le contrôle de l'ordre en classe (Clerc, 2020), mais amoindri les interactions entre les élèves et encourage moins les pratiques innovantes (Hébert et Dugas, 2022). À l'opposé, l'organisation « en îlot »[56] facilite les bonnes relations mais permet davantage les bavardages et le désordre si l'enseignant manque d'outils pour gérer sa classe (Connac, 2009). La configuration « en U » relève d'un dispositif mixte qui a l'avantage de conjuguer la possibilité pour les élèves de se voir et de voir l'enseignant et le tableau. Enfin, la classe « flexible » offre une pluralité d'assises qui donne aux élèves plus de confort et de liberté d'action (Leroux et al., 2021). Une partie du développement professionnel apparait dans la maîtrise consciente de ce pilotage général (Bucheton, 2019).

[55] Le dispositif « en autobus », instauré au XIXe siècle, prévoyait initialement un double alignement pour former un quadrillage. Aujourd'hui il est encore largement répandu avec des rangées toutes orientées vers l'enseignant. Cette modalité spatiale permet une pédagogie frontale avec une possibilité de quelques travaux en binômes.

[56] Dans l'organisation « en îlot », les tables sont assemblées pour constituer des espaces de travail.

3.2. L'atmosphère : maintenir des espaces dialogiques sécurisés

L'atmosphère est le milieu dans lequel se produisent les interactions, et qui en même temps les influence. C'est un *ethos* mouvant (Bucheton, 2019) qui doit faire l'objet de toutes les attentions. Le maintien d'une certaine atmosphère, d'un certain climat de classe, passe par des gestes d'enrôlement, d'écoute attentive, de prévenance, de préservation de l'attention (Bruner, 1983/1998), d'endossement (Ourghanlian, 2011)[57]. Ces gestes renvoient à des postures éthiques qui se régulent en grande partie en fonction de la capacité d'empathie de l'enseignant. L'atmosphère, dont les maîtres mots qui doivent guider les pratiques sont selon Bucheton (2019) : « relations, émotion, engagement, écoute, empathie, respect, langages, espaces singuliers et collaboratifs pour penser » (p. 86), sous-tend une responsabilité morale de l'enseignant.

Celui-ci doit en effet assurer un cadre d'apprentissage qui sécurise l'élève à tous les niveaux. Il est le garant de la sécurité physique, morale, psychique, cognitive et culturelle de chacun (Blanchet-Cohen et al., 2022). Pour Romano (2016), cela revient à prendre en considération les multiples possibilités de stress liées à la violence de l'obligation de scolarisation pour tous et de l'injonction de réussite scolaire. Le classement des établissements en fonction de leurs performances, ajoute la psychologue, soumet élèves et enseignants à une pression des résultats plus élevée que par le passé. Ce contexte de peur, lié à la crainte collective et individuelle de l'échec, conduit certains élèves à des mécanismes de lutte : absentéisme, transgression, provocation, agressivité…, compris comme des risques et contre lesquels le groupe peut manifester une hostilité aggravante. C'est à l'enseignant de veiller à ce que l'élève ne soit pas en souffrance et à ne pas se montrer « involontairement maltraitant » (Bucheton, 2019, p. 87) en minimisant par exemple les situations de harcèlement.

Parmi les facteurs de Risques Psycho-sociaux Scolaires (RPSS), relevés par Romano (2016), certains sont liés à la dynamique individuelle (manque d'estime de soi, relai social pauvre, passif traumatique, conditions de vie personnelles compliquées), d'autres à l'organisation de la scolarisation (soumission à des enseignements sans modalités d'appropriation individuelle des savoirs, conflit entre les valeurs personnelles et les valeurs scolaires, inadaptation du rythme de la classe au rythme biologique des apprenants), d'autres

[57] Le concept d'endossement est proposé par Ourghanlian pour désigner le fait d'alléger la responsabilité de l'élève, lui permettre de ne pas perdre la face afin qu'il accepte plus facilement cette responsabilité : « L'adulte exerce une fonction d'endossement chaque fois qu'il minimise la responsabilité de l'enfant dans des situations où elle pourrait être trop lourde et le conduire à une attitude défensive et rigide » (2011, p. 81).

encore aux enseignements et aux apprentissages (contraintes excessives, sentiment d'insécurité, absence d'entraide et de travail collectif). Bucheton (2019) insiste ainsi sur la sécurité cognitive qui repose sur un pacte de confiance réciproque. L'encouragement est un levier pour donner l'envie d'étudier ; le tact, considéré par Prairat (2021) comme une vertu, en est un autre.

3.3. Le tissage : donner du sens à la situation

Le tissage constitue la mise en relation du dedans et du dehors de la classe, de la tâche en cours avec la précédente et la suivante (Bucheton et Soulé, 2009). Selon les chercheurs, le concept renvoie surtout à la sociologie et à l'anthropologie culturelle qui révèlent comment le savoir, la nouvelle expérience et le discours prennent place dans une continuité, dans des habitus, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire inscrits dans l'histoire et la culture de l'individu. Les gestes du tissage visent à rendre les élèves conscients que ce qu'ils apprennent leur permettra de mieux comprendre le monde qui les entoure et de définir la place qu'ils souhaitent y occuper (Bucheton, 2019). Penser, c'est faire des liens, mobiliser des savoirs dans de nouveaux contextes pour résoudre des problèmes, et apprendre à transférer doit être travaillé d'emblée dès l'entrée à l'école pour donner du sens aux apprentissages (Perrenoud, 1984).

À l'école, cette dimension est souvent sous-estimée ou mal gérée, « les savoirs y sont trop souvent décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35). La perte de sens due à l'insuffisance du tissage pourrait être une des raisons importantes du décrochage de beaucoup d'élèves en difficulté (Bucheton, 2019). Un des meilleurs facteurs de réussite scolaire serait, comme nous venons de le voir, la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances, à saisir les raisonnements qu'il engage pour construire de nouvelles connaissances. Pour Dévolvé : « la métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi » (2006, p.1) ; il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qu'ils mobilisent en les aidant à développer des compétences métacognitives. Ces compétences consistent à savoir observer, être attentif, gérer ses émotions, utiliser ses mémoires, raisonner, comprendre et apprendre (Dévolvé, 2006). Pour les y aider, le tissage consiste en des rappels de ce qui a été fait précédemment, avant la séance, pendant la séance et à la fin de la séance. Pourtant, déplore Bucheton (2019), ces gestes de tissage sont souvent implicites : faute de temps les enseignants, et en particulier les enseignants débutants, délaissent souvent ce moment métacognitif et les élèves doivent seuls comprendre le motif de la tâche.

3.4. L'étayage : une posture éthique de l'éducation

Pour bien définir la notion d'étayage qui renvoie à l'interaction entre un adulte expert et un apprenant moins expert, il convient de revenir d'abord sur la conception socioculturelle du développement cognitif présentée par Vygotski (1997), dont les travaux ont conduit à mettre en évidence le rôle déterminant des interactions sociales dans les apprentissages. La notion de « zone proximale de développement » (ZPD) précise cette conception. Vallat (2012) définit cette zone comme la différence « entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance d'un adulte 'expert' » (p. 36). Il s'agit d'une zone de possibles qui évolue constamment au cours d'un apprentissage, avec une limite inférieure correspondant à ce que l'élève sait faire seul au moment actuel et une limite supérieure déterminant ce qu'il sait faire avec l'aide d'un tiers et qu'il pourra ensuite accomplir seul, c'est-à-dire son niveau proche de développement. Pour Vygotski (1997), dans l'apprentissage, le rôle des adultes est déterminant à la fois en tant que représentant de la culture et transmission de celle-ci, en particulier par le langage (Valla, 2012), et pour la qualité des apports externes (« outils pour guider, montrer, rendre attentif à tel ou tel aspect d'un 'objet d'apprentissage' » Ciavaldini-Cartaut (2016).

Dans la lignée de la théorie de Vygotski, Bruner (1983/1988 ; 1987/2012) introduit la notion d'étayage, (*scalffolding* qui signifie « échafaudage ») pour désigner l'interaction entre un tuteur expert et un enfant. Pour le psychologue américain, le développement cognitif et langagier de l'enfant se fait surtout dans un contexte culturel qui structure le système d'interprétation de l'environnement. Pour soutenir l'enfant dans la tâche à réaliser et développer les savoir-faire, l'adulte dispose de plusieurs actions : l'enrôlement pour attiser l'intérêt de l'élève, la réduction du degré de difficultés pour éviter la surcharge cognitive, le maintien de l'orientation (la motivation), la mise en relief des caractéristiques pertinentes de la tâche en vue de son exécution, le contrôle de la frustration par un dosage adapté des interventions, la démonstration pour favoriser l'imitation. Dans ce contexte de tutelle, lorsque les étais sont installés durablement, l'art de l'expert est de s'effacer conformément au sens même de l'éducation qui vise à aider le sujet à grandir et à développer son espace de pensée.

Ainsi, selon Meirieu, « l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant l'émergence d'un sujet »[58]. La question du lien entre l'expert et l'apprenti est

[58] Philippe Meirieu, *Penser l'éducation et la formation*. https://www.meirieu.com/COURS/

donc déterminante : chacun n'a pas la même place, mais l'objectif de l'éducateur est de faire en sorte que l'éduqué n'ait plus besoin de lui. Cette conception de l'acte éducatif, à l'opposé de l'idée d'un « formatage intellectuel et idéologique » (Bucheton, 2019, p. 99), implique une écoute, un respect de l'élève, une adaptation à sa singularité. Elle s'appuie également sur la théorie vygotskienne du développement de l'apprentissage dans le cadre d'une communication avec l'adulte et avec la collaboration des camarades (Grangeat, 2016). Pour l'enseignant, repérer les obstacles qui empêchent l'élève de se développer est un exercice difficile car il commande de prendre en compte à la fois l'élève dans sa singularité et le collectif de la classe. L'étayage implique donc le souci de l'autre, une compétence empathique déterminante pour l'accompagnement de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage, notamment en contexte multiculturel. Rogers en définit les implications :

> L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la capacité d'entrer dans le monde perceptuel privé de l'autre, de devenir à l'aise, chez soi là-dedans. Cela implique d'être sensible aux changements de significations qui jaillissent de l'autre personne. Cela signifie de vivre temporairement la vie de l'autre, de rentrer à l'intérieur du monde d'autrui avec délicatesse, sans faire de jugement, sentant les significations dont l'autre est difficilement conscient. […] « Être » avec un autre de cette façon signifie que, durant cette période, vous suspendez les points de vue et les valeurs qui sont les vôtres de façon à entrer sans préjugé dans le monde intérieur de l'autre (cité par Brunel, 1989, p. 84)

Dans cette définition, la relation entre empathie et intersubjectivité est évidente. L'empathie est donc comparable à un « miroir » qui, de manière temporaire, révèle une identification entre soi et l'autre et participe à conscientiser les stéréotypes rapidement érigés quand l'autre est culturellement différent (Brunel, 1989). Il ne s'agit pas nécessairement de comprendre toutes les altérités mais d'être conscient qu'elles existent et d'être « capable d'en supporter l'existence même incomprise, parce qu'incomprise » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 4).

Un large panel de postures d'étayage peut être convoqué dans les gestes et postures enseignantes : contrôle, lâcher-prise, enseignement, accompagnement, sur-étayage ou sous-étayage, ou encore posture dite du magicien pour provoquer l'étonnement (Bucheton et Soulé, 2009). Cependant, en 2017, dans un rapport du CNESCO qui interroge la responsabilité des gestes professionnels et des postures enseignantes dans le développement de la capacité des élèves à penser par eux-mêmes, Bucheton établit que les débutants ont tendance à se limiter à deux postures principales : le contrôle et l'enseignement, inhibant la créativité et la réflexivité. Il ajoute que, pour développer un degré d'efficience, l'ajustement de postures variées s'opère au gré de l'expérience et de l'histoire de l'enseignant.

Outil de repérage des logiques et des dynamiques positives ou nocives, le modèle du multi-agenda, constitué d'un ensemble de préoccupations vers ce que l'enseignant doit faire, permet, comme l'envisage Bucheton (2019), de repenser les conditions d'amélioration des pratiques pour les ajuster et ainsi réduire les inégalités socio-scolaires, éviter l'inadaptation de l'école à la culture des élèves ou une différenciation potentiellement stigmatisante. Comme nous l'avons évoqué, au cœur de cette architecture, la question des savoirs visés est à la fois essentielle et complexe. Ces gestes demandent une certaine subtilité et si la formation des enseignants à penser l'hétérogénéité d'une classe est aujourd'hui une évidence, elle n'est pas spontanée. Dans la perspective d'une formation à l'interculturel, les ateliers philosophiques offrent des repères structurants pour l'apprentissage de l'art de bien penser et la compréhension de l'altérité (Tozzi, 2012b).

4. La philosophie dans la pratique enseignante : donner du sens à l'expérience

Martineau et Presseau (2012) évoquaient déjà la crise majeure de l'enseignement face à un public scolaire qui ne répond plus docilement à des manières traditionnelles de faire la classe et qui a conduit et continue de conduire à un vaste mouvement de réformes scolaires et de formation à l'enseignement, avec notamment la question de la professionnalisation des enseignants. En contexte multiculturel, la formation aux pratiques philosophiques avec les enfants, dès l'entrée dans le métier d'enseignant, peut jouer un rôle important pour l'appropriation de pratiques favorables à la réussite des élèves et à la construction d'une identité professionnelle épanouissante.

4.1. Les difficultés d'animation

La majorité des pratiques à visée philosophiques avec les enfants sont mises en œuvre par des enseignants qui ne sont pas spécialistes en philosophie et cela n'est pas sans effet sur la manière dont les ateliers sont pensés et mis en œuvre dans les classes. Pour les débutants comme pour les confirmés, l'animation d'ateliers philosophiques revêt des difficultés d'ordres divers, qui peuvent concerner la forme ou le fond. Dans les causes extrinsèques au contenu, Tozzi (2020) relève des conditions logistiques inadaptées, comme des lieux qui ne permettent pas une disposition en cercle, ou encore un moment mal choisi avec des élèves fatigués. Le nombre de participants peut également influer sur la qualité des échanges : trop important il limite les prises de paroles, et trop petit il restreint le potentiel d'idées. Enfin, l'hétérogénéité du groupe composé d'élèves en difficultés cognitives et d'élèves enclins à une vivacité

intellectuelle peut affecter la dynamique de la discussion. Pour ce qui est des causes intrinsèques, selon l'auteur, elles peuvent concerner le manque de formation philosophique, l'insuffisance d'exigences intellectuelles de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation ou bien une faiblesse dans les relances, la reformulation ou la synthèse des propos. Autrement dit, pour animer un atelier philosophique, il faut un appareil didactique qui facilite les prises de parole.

4.2. Choisir un dispositif qui engage l'élève à penser par lui-même avec les autres

Depuis de nombreuses années, les activités à visée philosophiques s'expriment dans une diversité de pratiques qui ne se résument pas à une discussion spontanée. Le choix des modalités de mise en œuvre correspond à des objectifs précis, qui peuvent varier selon les finalités visées, telles que présenté ci-dessous.

Penser l'espace de parole

L'organisation de l'espace a son importance. Pour une discussion efficace, il est nécessaire de permettre aux participants de se voir et de s'entendre. Ainsi, dans la salle de classe, une disposition en U, en carré, en demi-cercle ou en cercle favorise la communication (Tozzi, 2020). Pour une mise en scène circulaire, Hawken (2019b ; 2020) recommande le « tapis-Philo » autour duquel les élèves s'assoient. Cet outil pédagogique crée un face à face qui encourage l'écoute et la compréhension mutuelle et établit une égale légitimité de prise de parole de tous. Le tableau et les murs sont également des espaces utiles pour garder traces des discussions.

Mettre en place des rites

Les enfants ayant besoin de repères pour reconnaître une activité et sa finalité, des rites peuvent accompagner l'atelier philosophique. Il peut s'agir pour commencer de rappeler en quoi consiste la philosophie (Chirouter, 2015), d'une formule qui annonce le début et la clôture de la discussion, d'un silence collectif pour engager la concentration, d'un rappel des règles de communication (attendre son tour, lever la main,) ou d'une attribution de rôles (Tozzi, 2018 ; 2020). De même, des objets symboliques peuvent officialiser la discussion. C'est le cas de la bougie utilisée dans le documentaire *Ce n'est qu'un début,* tourné par Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier (2010) auprès d'enfants de trois et quatre ans qui expérimentent l'atelier philosophique. Un album support, une marionnette, un bâton de parole, un micro, permettent également de donner du poids aux mots (Tozzi, 2020).

Organiser le groupe d'élèves

Dans la mesure du possible, il est recommandé de limiter le groupe à une quinzaine d'élèves pour permettre à chacun de s'exprimer. En maternelle, dans le cadre des décloisonnements, l'enseignant de la classe reste l'animateur de l'atelier pour assurer une sécurité affective favorable à la réflexion et aux échanges (Pouyau, 2020), tandis que l'autre groupe est pris en charge par l'ATSEM. Pour les autres cycles, le nombre des discutants peut être réduit en plaçant une partie des élèves dans le rôle d'observateurs, qui deviendront à leur tour discutants à la séance suivante (Tozzi, 2020). Pour Pouyau (2020), il est souhaitable de constituer des groupes hétérogènes avec des petits et des grands parleurs, car selon son observation les groupes composés d'élèves exclusivement à l'aise dans les disciplines scolaires sont parfois difficiles à mener en raison de leur concentration sur la « bonne » réponse, alors que les groupes d'enfants réservés peinent à amorcer la discussion.

Dans le cas d'attribution de fonctions, il est bon, selon Tozzi (2018 ; 2020), de rappeler la mission dévolue à chaque rôle : le président de séance ne doit être ni trop autoritaire ni trop laxiste, il distribue la parole de manière équitable ; le synthétiseur, s'il n'a pas tout compris, peut lever la main et demander au discutant de répéter son propos afin qu'il puisse en noter l'essentiel ; le reformulateur écoute attentivement pour ne pas déformer le propos entendu ; les participants lèvent le doigt et attendent leur tour de parole, ne disqualifient ni n'encensent un camarade, donnent des arguments pour manifester un point de vue, une opposition. Dans le cas de l'observateur, afin de maintenir son attention, il convient de mettre à sa disposition des outils d'observation et d'analyse : une liste des élèves pour comptabiliser les prises de parole, le respect des fonctions attribuées ou encore un tableau pour mesurer les habiletés de pensée (les questions pour la problématisation, les distinctions ou définitions pour la conceptualisation, les thèses et les arguments pour l'argumentation). À l'issue de l'échange collectif, les remarques des observateurs aident à la prise de conscience des faiblesses de chacun, ouvrent un espace de conseils, car l'acquisition de toutes les compétences nécessite une pratique qui s'inscrit dans la durée. Le processus est ainsi autocorrectif et adaptatif (Delille, 2020). Pour Brenifier (2018), la théâtralisation permet par ailleurs une sacralisation de la parole. Les élèves en viennent à peser leurs mots, à choisir une manière de s'exprimer, et instaurent ainsi une conscience de soi apte à saisir les implications du discours tenu.

S'organiser dans le temps

La fréquence et la durée d'une séance varient selon l'âge des participants. Michel Tozzi (2018 ; 2020) donne les repères suivants : entre dix et 15 minutes en maternelle, environ 30 minutes en cycle 2 et de 45 minutes à une heure en cycle 3. Ces temps sont bien sûr indicatifs et peuvent différer d'un atelier à l'autre en fonction de la capacité d'attention des élèves. L'auteur précise que l'atelier ne s'interrompt pas lorsque le sujet est épuisé (car une question en appelle une autre), mais quand le temps est écoulé. La frustration de certains participants, qui auraient souhaité en dire plus, nourrit le désir de penser et peut alimenter des conversations entre élèves en dehors de la classe. La fréquence d'une fois par semaine permet d'assurer une régularité dans l'acquisition des compétences réflexives, langagières et psycho-sociales travaillées dans l'atelier philosophique.

Choisir un sujet

Le sujet d'une discussion peut être une question (par exemple « Qu'est-ce qu'un ami ? » dans Chirouter, 2007 ; 2016) qui appelle plusieurs réponses, une notion qui est une idée générale et abstraite et qui demande à être définie (l'amitié), une distinction conceptuelle (l'amour et l'amitié) qui invite à explorer ce que les termes ont en commun et ce qui les différencie (Tozzi, 2020). Il est préférable que les enfants choisissent le thème de la discussion mais, pour les guider, des sujets abordés en enseignement moral et civique (égalité filles-garçons, le respect des règles, le développement durable, les émotions …), peuvent être débattus. Dans le cadre d'une éducation à l'interculturalité à l'école primaire, il est possible comme le propose Tozzi (2012b) de discuter autour de certaines notions qui permettent d'apprendre à vivre ensemble, comme la culture/les cultures, l'universel/le singulier/le particulier ou encore la tolérance, la différence, etc. Pour faire émerger des questionnements, une variété de supports peuvent également être utilisés.

Utiliser des supports inducteurs

Blond-Rzewuski (2018) détaille les avantages des matériaux utilisés pour favoriser l'apprentissage du philosopher. Nous avons souligné précédemment l'intérêt de la littérature de jeunesse qui permet d'aborder des questions délicates relevant aussi bien de l'universel que de l'intime, et constituant un vaste laboratoire d'expériences pour interroger le réel. Les supports visuels sont également très adaptés pour de jeunes élèves : par rapport à l'écrit, ils peuvent faciliter l'approche philosophique et éviter certaines divagations dans les échanges. Les œuvres d'art, les publicités ou affiches de sensibilisation (aux stéréotypes de sexe par

exemple), la photographie de presse, constituent des supports de réflexion sur le monde contemporain. Le photolangage, qui s'appuie sur un groupement d'images sélectionnées pour faire émerger des distinctions et des oppositions, offre aux élèves l'occasion d'exprimer leur point de vue et leurs représentations, objets du débat. Les dessins animés, le cinéma, soulèvent également des questions philosophiques et peuvent dynamiser la réflexion. Enfin, le jeu est un excellent médiateur de réflexion car l'engagement dans l'aventure d'un problème à résoudre, ou la participation à un jeu de rôle favorise les conflits socio-cognitifs et la coopération. Les jeux de la revue belge *Phileas & Autobule* sont par exemple à la fois des outils pour une réflexion autonome des jeunes lecteurs et des outils de formation des animateurs d'ateliers qui pourront enrôler les participants de manière ludique et rythmée.

D'ailleurs, le monde de l'édition jeunesse a bien saisi l'engouement pour les pratiques philosophiques et de multiples ouvrages spécialisés sont apparus depuis quelques années. Certaines collections comme « Les p'tits philosophes » (Bayard jeunesse), « Les goûters philo » (Milan), « Philoz'enfants » (Nathan), la revue *Philéas & Autobule* (Laïcité Brabant wallon et Entre-Vues), présentent une démarche didactique qui met l'enfant en situation de réflexion ; d'autres, telles « Chouette penser ! » (Gallimard-Jeunesse) ou *Les Petits Platons*, offrent une initiation à l'histoire de la philosophie (Blond-Rzewuski, 2018).

Construire des outils écrits

François Galichet (2019) évoque le paradoxe de la pensée qui, pour se développer, nécessite à la fois le contact avec autrui et la solitude qui intériorise le dialogue. L'écriture est précisément l'activité solitaire qui permet l'élaboration d'une philosophie personnelle, une interprétation du monde. Les praticiens et chercheurs soulignent en effet une limite possible aux pratiques philosophiques qui risquent de réduire l'apprentissage en faisant une place de choix à l'oral et en sous-évaluant la place de l'écrit et du travail individuel. Ils préconisent des temps d'écriture (Blond-Rzewuski, 2018 ; 2025) car les processus de formation nécessitent des paliers et l'écriture offre une prise de distance indispensable à la structuration de la pensée. Celle-ci peut advenir en amont de l'atelier pour poser les idées avant de les verbaliser, pendant le débat avec une prise de notes réalisée par un secrétaire ou un dessinateur désigné, ou encore à l'issue de la discussion pour en faire la synthèse. Le dessin réflexif permet également de soutenir les processus intellectuels à l'œuvre : le dessinateur développe sa définition d'un concept et explique ensuite ce qu'il a souhaité faire. Comme l'écrit réflexif, il constitue selon Cayet (2020) une production transitionnelle entre le dedans et le dehors, une « médiation entre

soi et les autres, mais aussi avec soi-même par ses effets de conscientisation » (p. 85). Il permet aussi de ne pas aborder frontalement certains sujets délicats.

Un support personnel, tel le cahier de philosophe (Galichet, 2017), ou collectif comme l'affiche murale, permettent par ailleurs de garder la trace de ce qui été pensé et servent de point d'appui lors d'une nouvelle discussion.

4.3. Établir une progression

Pour acquérir une aisance dans la formation du jugement des élèves, Agostini (2011) rappelle que la régularité de l'exercice est d'une grande importance :

> De même que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en philosophant qu'on devient philosophe. Mais de même que ce n'est pas en forgeant une fois par mois que l'on devient forgeron, ce n'est pas non plus en faisant exceptionnellement philosopher ses élèves que l'on peut prétendre former des esprits critiques. L'expérience casuelle ne saurait être constructive (pp.1-2).

Pour progresser, il faut pratiquer. Selon le principe du *learning by doing* (apprendre en faisant), inspiré de Dewey (1916/2018), l'expérience se construit sur un processus évolutif et cumulatif où l'expérience présente s'enrichit de l'expérience passée et alimente l'expérience future. Mener une discussion à visée philosophique implique pour l'élève de réussir à réguler sa parole en fonction d'une situation d'énonciation et cela demande une intériorisation des apports faits par l'enseignant. Pour développer ces compétences, l'enseignant doit permettre à l'apprenant d'évoluer dans sa « Zone Proximale de Développement » (Vygotski, 1997). L'activité ne doit pas être trop facile pour ne pas risquer l'ennui, ni trop difficile pour éviter le décrochage. Les participants ne pouvant acquérir toutes les habiletés de pensée en une seule fois, il convient d'envisager une programmation sur la période ou l'année et une progression cohérente des apprentissages en fonction des objectifs visés.

Aujourd'hui de nombreux ouvrages et sites internet accompagnent les enseignants à la mise en œuvre de pratiques philosophiques avec leurs élèves dès la maternelle et proposent des fiches de préparation. Selon Blond-Rzewuski (2018), la programmation peut être envisagée de quatre manières. L'enseignant peut s'appuyer sur les événements de la vie de la classe ou bien sur une boite à idées pour recueillir les centres d'intérêt des élèves. Dans ces deux cas la motivation est favorisée mais le choix des thématiques risque d'être réduit, faute de situations variées ou en raison de propositions limitées. L'enseignant peut également envisager un itinéraire thématique en fonction des projets de la classe ou de l'école et aligner les ateliers sur des programmations disciplinaires. Cela donne du sens aux apprentissages et alimente les

projets mais ne tient pas nécessairement compte d'une progression dans l'art du philosopher. Enfin, la programmation peut être conçue en fonction d'une progressivité des apprentissages philosophiques. Celle-ci peut s'établir grâce aux supports proposés, tels les ouvrages présentés par Lipman et Sharp dont le choix est de nature didactique (Sasseville, 2018). Il ne s'agit pas seulement de donner des outils aptes à poser de grandes questions sur ce qu'est la justice, l'amitié ou le bonheur, mais d'orchestrer des habiletés cognitives (énoncer des hypothèses, définir les termes, donner des exemples, formuler des arguments, identifier les présupposés etc.) et des dispositions (à l'écoute, la collaboration, l'esprit critique etc.) en fonction des capacités des élèves. Chaque ouvrage offre ainsi des problématiques et des modèles dialogiques adaptés à l'âge des enfants-lecteur ciblés. Le parcours proposé à l'élève doit donc prendre en considération le niveau des élèves. À cet égard, l'attribution des rôles préconisés dans la méthode de la DVDP est parfois discutée pour les enfants de maternelle qui auront du mal à reformuler ou à synthétiser (Blond-Rzewuski, 2018). Comme dans n'importe quel apprentissage, l'enchaînement est graduel et nécessite une pratique régulière.

Qu'en est-il de l'évaluation ? Pour les praticiens, la question de l'évaluation des ateliers philosophiques n'est pas simple en raison de plusieurs éléments. D'abord, ces pratiques développent surtout des postures, intellectuelles et éthiques, et il est difficile d'apprécier le développement d'une capacité à penser par soi-même d'un élève discret ; ensuite, il s'agit de pratiques orales et collectives au sein desquelles il n'est pas évident de mesurer une parole éphémère soumise à une régulation au gré des interactions ; le contenu pose également question dans la mesure où l'atelier n'offre pas de réponse définitive ; et dernier élément d'importance pour les auteurs, la contradiction à viser une libération de la parole dans un cadre contrôlé (Blond-Rzewuski, 2018). Caroline Pillet (2009), chargée de mission à la mission académique innovation et expérimentation du Rectorat de Paris, s'est intéressée aux pratiques et dispositifs à visée philosophiques et a relevé de la part des acteurs du monde éducatif le même intérêt : le fait que l'atelier philosophique n'est pas conditionné à un programme, ni à des évaluations. Ce sont ces éléments qui modifient la relation à l'adulte et désinhibent les élèves.

Cependant, il est possible de mettre en correspondance avec les programmes un certain nombre de compétences développées lors des pratiques philosophiques, et justifier ainsi leur place à l'école. Selon Pettier (2010), c'est même indispensable pour une reconnaissance institutionnelle. Nous l'avons évoqué en abordant la place du débat dans les programmes, la discussion philosophique entre en résonnance avec plusieurs domaines du socle et construit des compétences transversales : identification des idées d'un texte, prise en compte de la parole

des différents interlocuteurs, maîtrise des langages avec une plus grande aisance dans l'expression, structuration de la pensée individuelle et mobilisation de stratégies argumentatives, gestion des émotions, compréhension et mise en perspective des valeurs qui régissent notre société démocratique, construction d'un esprit critique, coopération, respect d'autrui. Les professionnels qui œuvrent au développement de la réflexion des enfants, proposent différents types de grilles d'observation, d'évaluation ou d'auto-évaluation (Blond-Rzewuski, 2018). S'il s'agit d'observer les élèves pendant les discussions, les critères de réussite peuvent porter sur la forme : fréquence des interventions, portée de la voix, qualité du lexique, correction syntaxique ; et sur le fond : capacité à rebondir sur ce qui a été dit, à rester dans le sujet, à sortir de l'exemple, à nuancer, etc. Pour une auto-évaluation au fil des séances, un tableau à trois entrées peut être complété : savoir écouter, savoir prendre la parole, savoir argumenter. Des critères plus descriptifs seraient construits de manière collective avec d'un côté ce que l'on sait (« je demande la parole », « je m'exprime calmement » …), et de l'autre ce que l'on ne sait pas encore (« j'impose mon idée », « je ne cherche pas à comprendre les autres ») (Blond-Rzewuski, 2018, p. 212). Selon ce dernier, le cahier du philosophe permet également un travail sur les compétences.

4.4. Posture de l'enseignant philosophe

D'un point de vue essentiellement pédagogique, les pratiques philosophiques à l'école primaire apportent autant aux enseignants qu'aux élèves. Le premier apport est celui d'une façon de faire qui ne répond plus à l'impérieux besoin de dispenser aux élèves une somme de connaissances sûres mais au souci de leur apprendre à réfléchir, à s'interroger sur des questions universelles. Nous avons vu lors de la présentation des différentes méthodes de pratiques philosophiques avec les enfants que les degrés du guidage de l'animateur (de la forte directivité de Lalanne ou Brenifier au non-interventionnisme des ateliers de Lévine) présentent des écarts importants selon les finalités. Un socle commun les rassemble toutefois, basé sur le postulat d'une « éducabilité philosophique » des enfants, l'importance de donner un statut à sa parole, du sens aux apprentissages, d'apprendre à réfléchir pour comprendre le monde, soi-même et les autres, et une posture du maître qui ne « donne pas de réponse, la réponse, la bonne réponse » (Tozzi, 2004, pp. 80-81) pour ne pas clore la recherche.

Considérer l'enfant comme un penseur légitime

Dans le rapport non dogmatique au savoir qu'elles installent, les relations enseignant-enseigné sont différentes, élevant l'élève au statut d'interlocuteur valable particulièrement mis

en avant par Lévine (2008). Pour que l'enfant puisse ressentir cette légitimité et se sente libéré, la confiance et le respect mutuel sont essentiels (Tharrault, 2021). Hawken présente ainsi l'enseignant comme un facilitateur, non plus « gardien du savoir » mais « garant du cadre et du développement philosophique de la discussion » (2020b, p. 335). Certains des rôles attribués, tels le président de séance ou le reformulateur, accordent d'ailleurs à l'élève des « pouvoirs » habituellement exercés par l'enseignant. L'élève devient alors lui aussi le garant de la loi et le co-animateur du groupe. Selon Tozzi (2020), pour que le langage et la réflexion de l'élève se développent, il est important que les interventions de l'enseignant ne pèsent pas trop dans la discussion. L'écoute active est primordiale. Elle ne sert pas seulement la reformulation, elle permet aussi de saisir les mots qui vont permettre d'étendre la réflexion.

Jouer au maître ignorant

Dans cette réinvention du rapport au savoir, quelques techniques pédagogiques sont pertinentes. L'adulte doit d'abord feindre son ignorance ; il n'est plus le maître explicateur mais un *maître ignorant* (Rancière, 1987) qui cherche avec ses élèves. Pour Hawken (2019), le maître philosophe doit être un bon comédien et montrer sa certitude dans la valeur de la parole des enfants et leur capacité à explorer le sens de la condition humaine. L'élève construit ses idées en les verbalisant et en écoutant ses pairs et la mise en scène de la discussion collective lui offre à la fois les conditions « d'un mouvement de décentration de soi » par la mise en lumière d'idées partagées et celles « d'un mouvement de redécouverte de soi » (Hawken, 2019b, p.116) par la verbalisation de ses pensées et leur confrontation au collectif. Pour rendre cela possible, même si évidemment l'enseignant possède quelques savoirs philosophiques, des convictions, des connaissances et de l'expérience, il doit donner l'illusion qu'il n'en sait pas plus qu'eux. Hawken considère d'ailleurs que ce mensonge n'en est pas tout à fait un car les questions philosophiques restent éternellement ouvertes. L'enfant construit ses idées en les verbalisant et en écoutant ses pairs.

Ne pas donner son point de vue

En lien avec cette posture, la plupart des écoles de pensée qui pratiquent le débat philosophique avec les enfants s'accordent sur le fait que l'enseignant ne donne pas son point de vue car sa parole est trop déterminante. En accord avec ce principe, Tozzi (2020) présente toutefois la position de Lipman et Sharp, ainsi que de Sasseville, qui considèrent que si la communauté de recherche est bien formée l'animateur en tant que co-chercheur peut donner son point de vue au même titre que n'importe quel participant. Partisan de la non-intervention

de l'enseignant sur le fond, Tharrault (2021), quant à lui, signale qu'il peut en revanche se saisir du débat pour éclairer une notion ou pour dire à un élève que sa position correspond à celle d'un ancien philosophe. Il est aussi garant de la rigueur des échanges pour éviter le relativisme des opinions. Cela permet d'apporter un élément de culture générale et de valoriser la parole de l'élève en la rapprochant d'un illustre penseur.

Faire progresser les échanges

Si le maître philosophe ne connaît rien, il doit se tenir aux aguets pour bien manier l'art du questionnement. Galichet (2019) identifie trois moments problématiques pour l'animateur d'un atelier philosophique : la préparation de l'atelier, l'animation de la discussion et la conclusion. L'animateur doit avoir en tête une série de questions qui lui permettent de relancer la discussion. En amont, il convient d'en trouver quelques-unes aptes à proposer des distinctions conceptuelles : « En quoi le bonheur se distingue-t-il du plaisir ? » (esprit/corps), « Peut-on croire qu'on est heureux et ne pas l'être ? » (croire/savoir), « Le bonheur est-il un sentiment ou une idée ? » (affectif/cognitif) (pp. 88-89). Pendant la discussion, même s'il considère qu'il n'est pas toujours facile de doser le degré d'intervention, Galichet préconise de laisser le plus de place à la parole des élèves et de n'intervenir que de manière brève pour relancer, reprendre de manière plus claire un propos, formuler une objection, effectuer des synthèses partielles. Pour Brenifier (2018), de même, la compétence d'animation est essentielle. Rappelant en effet que « l'attitude [est] cousine de l'aptitude » (p. 85), l'auteur invite l'enseignant à placer d'abord les élèves dans une bonne disposition au travail en commençant par une mise au calme silencieuse. Puis vient la réflexion sur une idée, une question, un texte, pour identifier ce dont il est question. Il rythme ensuite le dialogue en incitant les élèves à reformuler, à approfondir, à clarifier, à faire des distinctions. Pour encourager les enfants dans la conduite de la discussion philosophique, Hawken (2016) présente quelques relances possibles extraites du corpus lipmanien ; en voici quelques exemples : « Tu sembles dire que … ? », « Quel est le plus important dans ce que tu dis ? », « Tout à l'heure, lorsque tu utilisais le mot …, est-ce que tu lui donnais le même sens qu'en ce moment ? » (pp. 281-282). L'enjeu est de maintenir une cohérence dans les idées et de mettre en relief l'articulation entre les propositions définitoires, les exemples et les arguments. À ce travail de conceptualisation s'ajoute une initiation à l'argumentation. La recherche des justifications s'opère souvent par l'usage du « Pourquoi ? » pour identifier l'origine d'une réponse, sa rationalité, les présupposés (Brenifier, 2018). Il s'agit de passer au crible tout ce qui vient à l'esprit. Souvent, l'enfant répond par un exemple ; il

convient alors de l'amener à une généralisation de son intuition en interrogeant son degré d'universalité.

Conclure un atelier n'est pas toujours évident, souligne Galichet (2019), car de nombreuses questions restent en suspens. Les pistes qu'il propose sont les suivantes : rappeler les notions qui ont été précisées (conceptualisation), les thèses qui ont fait consensus ou ont été réfutées, principales raisons avancées (argumentation) et ce qui a été le mieux compris (interprétation).

Comparant l'animateur d'une communauté de recherche à un animateur d'une émission radio, Sasseville (2009) pour sa part résume la tâche de l'enseignant à l'appréciation de ce qui se dit, à l'attention sur ce qui relie les propos des enfants, aux manières qu'ils utilisent pour dire ce qu'ils pensent. Dans cette activité de raisonnement, il suggère, à la manière de Lipman, de se concentrer sur quatre unités significatives : la phrase, le concept, la narration et la traduction. Pour l'organisation de cette unité centrale qu'est la phrase, il importe d'attirer l'attention des élèves sur la variété des combinaisons possibles. Des questions telles que « Si on renverse la phrase que tu viens de dire, est-elle toujours vraie ? » ou bien « Est-ce que ces phrases ont le même sujet ? » (Sasseville, 2009, p. 90) peuvent être posées. Pour clarifier les concepts, il convient de mettre en évidence les rapports qui s'articulent entre les idées. Les questions « Peut-on tenter de définir ce terme ? cette idée ? » ou « Est-ce que cette idée ressemble à cette autre idée ? » (Sasseville, 2009, p. 91) peuvent compléter le corpus proposé ci-dessus. Pour engager les enfants à mettre de l'ordre dans leurs pensées, l'invitation à la lecture et le récit d'histoires est tout à fait conseillé « Et si vous deviez continuer cette histoire, que diriez-vous ? », « Quelqu'un peut-il nous raconter comment nous en sommes arrivés là ? » (Sasseville, 2009, p. 91). Ces opérations complexes convoquent des compétences d'organisation tout à fait structurantes. Enfin, aider les enfants à traduire un propos est essentiel dans un dialogue où la pluralité des significations nécessite une interprétation permanente. Pour Go (2007), toute la difficulté pour l'animateur consiste en fait à trouver un équilibre entre des stratégies d'accompagnement (des encouragements par exemple) et des stratégies de contraintes (une demande de justification par exemple), un juste milieu entre dirigisme des échanges et dispersion.

Garantir un cadre éthique

En plus de ces responsabilités intellectuelles, l'enseignant doit garantir le cadre éthique de la discussion. Il veille à ce que les interactions verbales se produisent dans une relation de respect et d'ouverture d'esprit. Tozzi (2020) souligne la tension qui peut exister entre la visée

émancipatrice de l'atelier philosophique et la responsabilité de l'éducateur confronté à des propos choquants et contraires au vivre-ensemble. Il préconise alors de poursuivre la discussion avec calme pour travailler l'évolution des opinions « Qu'est-ce qui te fait dire cela ? », « Les autres sont-ils d'accord ? » (p.265). L'enseignant est le garant des valeurs qui fondent l'école républicaine et laïque et, de ce fait, certains praticiens, tel Tharrault (2021), considèrent qu'il n'est pas acceptable de laisser les élèves quitter la séance en pensant qu'il est recevable d'être raciste, sexiste ou homophobe. Pour Lavenu (2020), fondateur de LaboPhilo, il est fondamental de rappeler qu'il n'y a pas de pensée sans autrui et que travailler l'esprit critique implique de rappeler aux enfants que nous ne vivons pas dans un monde où nous sommes seuls. Il faut donc développer la pensée attentive pour que les élèves ne soient pas indifférents à la pensée d'autrui et à la contradiction.

Eviter le danger du relativisme

Pour mettre les élèves à l'aise dans l'exercice du débat réflexif, il est souvent dit qu'« en philosophie, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 65), ce qui laisse à penser que toutes les réponses se valent. Or tout ne se vaut pas et l'enseignant ne doit pas tomber dans le piège du relativisme qui refuse l'affirmation de valeurs fortes en vertu de la tolérance et du respect des différences (Tharrault, 2021). C'est, remarque Hawken dans sa thèse (2016), une des critiques portées au programme de Lipman qui désigne le savoir non comme une réalité objective mais comme le produit d'une relation intersubjective. En conséquence la vérité, résultant d'une « coercition intellectuelle », ne peut être que relative et le risque d'une « prise de pouvoir » par « quelques petits philosophes » (Hawken, 2016, p. 267) suscite des inquiétudes. Certains pourraient en effet faire croire, selon Tharrault (2021), que les valeurs contenues dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) ou dans la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) correspondent à une vision occidentale et que des repères culturels différents justifieraient que certaines sociétés ne puissent accéder à ces droits fondamentaux. C'est oublier, ajoute l'auteur, que dans des pays qui se moquent de ces droits, au regard d'une tradition ou d'une croyance, des minorités luttent pour les obtenir. En ce sens, sa position est sans ambiguïté :

> […] l'humanité a progressé dans ses droits. Les libertés d'expression, d'association libre et indépendante, de manifestation, l'abolition de la peine de mort, de la torture, les élections libres, l'égalité juridique homme-femme, la protection de l'enfance, sont des progrès pour le bien-être de l'homme en tant qu'individu, en tant que travailleur, et en tant que citoyen. Ces valeurs sont fondamentales. Elles peuvent certes **être discutées** mais il n'y aurait aucun intérêt sur les plans culturel et philosophique, à laisser penser,

> **à l'issue d'un débat-philo**[59], que « tout se vaut » dans ces domaines essentiels pour le vivre-ensemble. (Tharrault, 2021, p. 62)

Le monde est complexe et le rôle de l'école est d'éveiller à l'esprit critique pour distinguer ce qui relève de la croyance, de l'opinion et ce qui est du domaine de la connaissance. L'enseignant doit pour cela enseigner le bon doute, celui qui consiste, par une analyse réfléchie, à identifier les certitudes apparentes, surtout à une époque où les réseaux sociaux répandent toutes sortes de théories complotistes alimentées de justifications trompeuses (Tharrault, 2021.) Pour Tharrault (2021), le débat-philo doit ainsi s'effectuer autour d'un subtil équilibre entre une pratique du doute comme démarche de pensée et la défense claire de valeurs éthiques et de connaissances scientifiques.

Se montrer bienveillant

On ne peut apprendre sans bienveillance, assurent Shankland et al. (2018). En situation de stress, l'enfant éprouve des difficultés de concentration, d'apprentissage et de gestion de ses émotions. Raisonner en groupe est parfois difficile pour certains enfants qui peuvent le vivre comme une mise à nu (Hawken, 2020a). Cette situation peut être encore plus gênante quand la parole est laborieuse ou quand l'éducation familiale traditionnelle laisse peu d'espace à l'écoute et à la contradiction. Pour le praticien, spécialisé dans la formation d'animateurs, il est donc un devoir professionnel, avant toute chose, d'établir une atmosphère rassurante. Cela évitera les silences, les distractions, voire des comportements agressifs de défense ou d'attaque. Les enfants doivent éprouver des émotions positives en se sentant écoutés, encouragés, respectés. Tharrault (2021) met cependant en garde contre le dévoiement de l'atelier philosophique en un mauvais moment de « fausse psychologie de groupe » (p. 60) qui chercherait des solutions à des exemples personnels issus du vécu familial ou scolaire des enfants. Il est donc indispensable que l'enseignant se montre vigilant quant au « déballage » de moments intimes et confidentiels. Philosopher à partir d'un support littéraire permet précisément d'éviter cet écueil.

On ne pense pas collectivement du jour au lendemain. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant et ses gestes professionnels sont déterminants. Il doit mettre en place les conditions qui permettront aux élèves de s'exprimer dans un cadre favorable aux interactions et guider l'échange de sorte que la discussion soit philosophique et ne ressemble pas à une lutte

[59] En gras dans le texte.

avec des arguments d'autorité ou un verbiage impropre à faire avancer la recherche collective. Le développement de la tolérance, comprise comme l'acceptation de la différence (Tozzi, 2012b), est ici essentiel.

5. Résumé du chapitre

L'universitarisation de la formation pour les professeurs du premier degré a modifié leur identité professionnelle. Elle a également développé le concept de praticien réflexif, qui ne se contente plus d'appliquer un modèle éducatif prescrit, mais qui est capable dans des situations complexes d'identifier les problèmes rencontrés par les élèves pour s'approprier les savoirs et d'y apporter des solutions (Schneuwly, 2015). Dans la réalité, la complexité des situations vécues dans la prise de fonction en pleine responsabilité rend délicat le transfert des compétences acquises en formation et interroge l'enseignant débutant dans sa capacité à résoudre les problèmes, même quand il les a identifiés (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014). Afin d'améliorer les savoir-faire, les études des pratiques enseignantes ont permis d'en comprendre le fonctionnement et ont produit des modèles théoriques qui rendent compte de l'ensemble complexe de préoccupations inhérentes au bon exercice du métier. L'outil du multi-agenda, dans lequel Bucheton et Soulé (2009) décrivent les gestes et postures professionnelles, valorise la réflexivité et l'adaptabilité des enseignants. Le développement professionnel repose sur la compréhension des enjeux didactiques, mais repositionnés dans leurs contextes. Cette attention portée aux contextes peut en effet réduire l'ethnocentrisme et contribuer à une meilleure prise en compte de la diversité culturelle des élèves (Abdallah-Pretceille, 1999b). Pour promouvoir l'altérité comme une rencontre avec autrui, qui implique selon Prairat un « accueil prévenant » de l'autre (2012, p. 25), une reconnaissance de sa singularité, les théoriciens d'une éducation interculturelle invitent les enseignants à développer une réflexion sur leurs représentations des apprenants et sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) à transmettre, et à proposer des dispositifs coopératifs favorisant la réalité de l'autre comme sujet.

L'apprentissage d'une mise en œuvre d'ateliers philosophiques constitue à ce titre une contribution significative. Pour les jeunes professeurs des écoles, s'engager dans des pratiques philosophiques avec leurs élèves oblige à penser l'espace de discussion, l'organisation des groupes, les thématiques, les supports de dialogue, le questionnement, la manière de faire progresser le raisonnement, la prise en compte des petits et des grands parleurs, sa propre place dans le débat. Pour ce faire, il faut surmonter des difficultés didactiques et pédagogiques

derrière lesquelles se cachent des obstacles épistémologiques relevant de représentations des enseignants sur les apprenants, souvent préjudiciables à l'éthique professionnelle.

PARTIE 2 – PHASE EXPLORATOIRE ET CONCEPTION DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

CHAPITRE V – PRÉ-ENQUÊTE ET ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Pour répondre aux enjeux sociétaux et éviter d'être, sans le vouloir, des agents de la reproduction des inégalités sociales (Wadrawane, 2024), les jeunes enseignants doivent penser la pluralité culturelle en plus de maîtriser les différents aspects du métier qui sont nombreux, comme nous l'avons souligné. Pour rendre l'école plus efficace et plus équitable, plusieurs facteurs sont désormais pris en compte : obligation de l'Enseignement des Fondamentaux de la Culture Kanak (EFCK), amélioration du climat scolaire, développement du lien avec les familles. La responsabilité est lourde pour les enseignants novices, encore plus dans un contexte aussi tendu que celui dans lequel le territoire est plongé depuis plusieurs années.

Un des défis de la formation des jeunes enseignants est de les conduire à pouvoir entrer en dialogue avec le public hétérogène des classes et à prendre conscience que la diversité culturelle pourrait constituer une difficulté dans la mission qui leur est confiée d'amener tous les élèves vers la réussite. Nous pensons que les ateliers philosophiques avec les enfants à partir d'ouvrages reflétant le contexte multiculturel du terrain d'exercice peut les engager dans une pratique réflexive sur les enjeux d'une éducation interculturelle. Pour vérifier l'intérêt de cette réflexion, une pré-enquête exploratoire a été menée en 2022. Cette étape est définie par Durand (2009) comme une « étape cruciale » (p. 1) qui permet au chercheur de se familiariser avec son sujet. Elle contribue à mieux connaître le contexte dans lequel va se dérouler l'enquête, pour limiter les imprévus, et à identifier les éléments sur lesquels l'attention doit être portée (Étienne, 2022). Nous proposons ici de présenter le cadre de cette recherche collaborative et les résultats qui ont conduit à l'expérimentation mise en place l'année suivante. Ce travail de pré-recherche a fait l'objet d'une publication sur laquelle nous nous appuyons pour en rendre compte (Perronnet et al., 2024). Auparavant, nous évoquerons le projet européen PHILEACT qui a été l'élément déclencheur de notre question de recherche et pour lequel nous avons été la coordinatrice en Nouvelle-Calédonie.

1. Engagement de l'INSPE de Nouvelle-Calédonie dans le projet européen Philéact

En 2021 est validé le projet européen PHILEACT qui regroupe pour trois ans (2022-2024) plusieurs pays afin de développer la philosophie avec les enfants et les adolescents (de quatre à 18 ans). Ce projet, lancé par la chaire Unesco « Pratiques de la philosophie avec les enfants » et l'université de Nantes, et cofinancé par le programme Erasmus +, entend développer auprès de la jeunesse l'esprit critique, le dialogue interculturel, et promouvoir une citoyenneté éclairée. Engagée dans ce projet, la Nouvelle-Calédonie doit, aux côtés de ses partenaires, former des personnes-ressources qui dans leur contexte professionnel pourront partager leurs connaissances et leur expérience dans le domaine. Le projet inclut également la construction d'outils pédagogiques pour la formation des enseignants sous forme de fiches thématiques regroupant des séquences et des séances complètes, ainsi qu'un corpus de vidéos d'ateliers philosophiques menés sur divers sujets, dans différents pays, selon des modalités variées et avec des niveaux de classe allant de la maternelle au lycée. La création de modèles de formations universitaires et la mise en œuvre d'ateliers philosophiques dans les écoles sont par ailleurs encouragées, ainsi que les travaux de recherche qui visent le développement de compétences civiques et démocratiques, intellectuelles et psycho-sociales et qui interrogent les effets sur le rapport au savoir et les apprentissages (Projet PHILEACT, 2024).

Dans ce cadre, la pré-enquête lancée en 2022 répondait à deux préoccupations majeures. La première était d'initier les enseignants stagiaires en formation de deuxième année de master MEEF premier degré aux pratiques philosophiques avec les enfants, afin de constituer un groupe de personnes volontaires pour s'engager dans les formations PHILEACT. Elles impliquaient deux déplacements hors du territoire. Fin avril-début mai, nous devions donc fixer une liste de cinq personnes qui se rendraient en Polynésie française pour un premier temps de formation « étudiants » en novembre de la même année. Ils rencontreraient lors de cette semaine d'initiation leurs homologues polynésiens et nantais qu'ils retrouveraient l'année suivante, en décembre 2023, au Mans, pour un deuxième temps de formation « enseignants » de deux semaines afin d'acquérir un niveau d'expertise plus élevé. Les modalités de cette sélection seront exposées plus loin. La seconde préoccupation reposait sur la possibilité d'identifier un corpus de littérature de jeunesse océanienne apte à engager des discussions philosophiques dès la maternelle.

2. Compte rendu d'une pré-enquête exploratoire auprès d'étudiants stagiaires de master MEEF premier degré sur la mise en œuvre d'ateliers philosophiques à partir d'un corpus d'ouvrages océaniens

Dix-sept enseignants stagiaires en deuxième année de master MEEF premier degré ont participé à une recherche collaborative sur la mise en œuvre de pratiques philosophiques dès la maternelle, avec un choix de supports littéraires européens et océaniens aptes à engager une discussion philosophique. La formation était en alternance avec un stage filé[60] tous les lundis et mardis (en cycles 1, 2 ou 3), et des cours à l'INSPE le reste de la semaine. Cinq séances de deux heures dans un module sur l'exploitation de la littérature de jeunesse européenne et océanienne ont été consacrées à l'apprentissage des pratiques philosophiques avec les enfants. Elles se sont déroulées de février à mai 2022.

2.1. Déroulé de la formation

Groupés en binômes ou trinômes affinitaires, cette promotion d'enseignants stagiaires a dans un premier temps bénéficié d'apports théoriques sur la philosophie avec les enfants, les différentes méthodes, notamment celles de Lipman, Tozzi et de Chirouter, présentées plus haut, et d'un exemple d'atelier. Les enseignants stagiaires ont ensuite été conviés à sélectionner, parmi un large panel d'ouvrages proposés, un corpus de cinq œuvres en particulier océaniennes, contenant des sujets de réflexion qui pourraient intéresser les élèves d'une classe d'âge ciblée. Pour chaque groupe, un ouvrage a particulièrement été travaillé pour en envisager l'exploitation dans un atelier philosophique. Dans une deuxième séance, une analyse de pratique a permis d'établir une distinction entre débat interprétatif et débat philosophique, et d'engager un échange sur les modalités d'organisation de discussions et la posture de l'enseignant. Les corpus littéraires choisis ont été présentés et discutés. La troisième séance a constitué en une analyse de pratique d'un atelier mené par une enseignante stagiaire qui s'est filmée et d'une retranscription de sa séance. À sa suite, un travail collectif a donné lieu à l'élaboration d'un questionnement progressif à partir d'un conte calédonien, « Les cinq frères »[61] (Germain, 1991). Enfin, dans les séances 4 et 5, les restitutions de pratiques ont été au cœur de l'apprentissage avec la présentation pour chaque groupe d'un diaporama restituant

[60] Le stage filé permet aux enseignants stagiaires de suivre une classe sur l'ensemble de l'année scolaire et de construire ainsi, progressivement, leurs compétences professionnelles. Dans le groupe, ceux qui ont réussi le concours en fin de première année exercent en pleine responsabilité, tandis que les autres sont en pratique accompagnée.

[61] Publié dans le recueil *Contes de Nouvelle-Calédonie.*

le parcours mené avec les points positifs et les points d'amélioration, suivi d'échanges avec les pairs.

2.2. Le recueil de données

La collecte des données s'est effectuée en trois temps. Au début de la formation, un questionnaire a recueilli les représentations et le sentiment de compétence des enseignants stagiaires. Les questions visaient à récupérer des informations sur les connaissances d'ouvrages de littérature de jeunesse océanienne (largement citée dans les programmes), les connaissances du référentiel institutionnel sur la mise en place de débats réflexifs, le sentiment de compétence pour développer chez les élèves des habiletés à débattre, et leur sentiment sur la pertinence des pratiques philosophiques dès la maternelle. Un carnet de notes a également rassemblé tous les éléments d'observation qui nous ont semblé intéressants sur l'appropriation des outils, la diminution des difficultés cognitives ou méthodologiques, la progression des échanges au sein des binômes/trinômes ou du groupe classe. Une analyse de contenu thématique a été effectuée à partir des retours d'expérience et des discussions. Enfin, un questionnaire à froid a été donné quatre mois plus tard pour évaluer l'évolution du sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et dans la menée d'un débat philosophique.

L'objectif était de mesurer à la fois les représentations et leur évolution, les effets d'un travail collaboratif sur l'amélioration d'une nouvelle pratique et le positionnement d'enseignants stagiaires vis-à-vis d'une approche interculturelle en éducation.

2.3. Résultats et analyse

Le questionnaire en amont de la formation

Le questionnaire diagnostique a témoigné d'une bonne faculté à identifier les intérêts de faire lire de la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de découvrir d'autres us et coutumes, dans des lieux ou époques différentes, de comprendre le monde, d'avoir son propre avis ou encore de réussir à l'école même si cette dernière proposition n'a recueilli que deux avis.

La deuxième question invitait les enseignants stagiaires à citer de mémoire dans un tableau, d'un côté des ouvrages de littérature de jeunesse européenne et de l'autre des œuvres appartenant au patrimoine culturel océanien. Cela nous permettait d'évaluer le ratio entre les deux. Les résultats ont révélé que si plus de trois ouvrages pouvaient être cités pour le corpus occidental, moins d'un titre était proposé pour le corpus océanien. L'évaluation du sentiment de compétence à exploiter la littérature de jeunesse océanienne a confirmé cette difficulté puisque 79 % des enseignants stagiaires se positionnaient sur un niveau maximal de 2 sur 5

concernant leur sentiment de compétence à concevoir en classe en enseignement-apprentissage à partir d'œuvres océaniennes, pourtant considérées dans les programmes comme une entrée à favoriser pour aborder les EFCK et l'ouverture aux autres communautés de Nouvelle-Calédonie.

L'analyse de contenu thématique sur les obstacles à l'exploitation d'une littérature de jeunesse océanienne a mis en avant trois motifs. Le premier avance une connaissance insuffisante des cultures océaniennes et un manque de légitimité à présenter notamment des albums bilingues. Le second intéresse les pôles pédagogiques et didactiques : les enseignants stagiaires se sont montrés anxieux quant à leur capacité à mettre en place des situations d'enseignement qui correspondent à la commande institutionnelle. Pour finir, le troisième évoque une méconnaissance du corpus insuffisamment partagé dans le parcours scolaire, ou des ressources peu nombreuses. Tous ont cependant reconnu l'intérêt du support : il offre une ouverture sur le monde, il permet aux élèves de s'identifier aux personnages et facilite ainsi le dialogue et l'implication, il est un outil efficace pour développer le lexique et la maîtrise de la langue.

Concernant le débat régulé et la pratique de la philosophie avec les enfants, objets des deux autres questions, les enseignants stagiaires ont fait part d'une bonne représentation des attentes en matière de débat régulé et du rôle de l'enseignant pour garantir un respect mutuel dans les échanges, mais là encore leur sentiment de compétence à mener ces débats s'est révélé fragile. Néanmoins, de manière quasi unanime, tous ont jugé faisable la pratique de la philosophie avec des jeunes élèves, avançant que les enfants pensent très tôt et qu'il est important de leur apprendre à structurer leur pensée et à développer un esprit critique.

De ce questionnaire diagnostique nous avons retenu que les enseignants stagiaires, bien que convaincus de l'intérêt de croiser littérature de jeunesse, surtout océanienne, avec la pratique de la philosophie avec les enfants, manquaient d'assurance et de légitimité pour exploiter les ouvrages océaniens et mener des débats réflexifs en classe. Les séances visant à sélectionner un corpus, à en identifier l'intérêt, notamment les thèmes philosophiques, puis à partager ses lectures avec le groupe, ont enrichi les connaissances sur cette littérature. 26 ouvrages ont ainsi été présentés, 19 appartenant au patrimoine culturel océanien dont 12 ont été le support d'ateliers philosophiques menés en classe.

Les relevés d'observation

Les carnets de notes sur les échanges et les diaporamas qui ont accompagné les restitutions et analyses de pratiques ont permis d'évaluer les conduites d'ateliers philosophiques. Pour faire écho aux compétences énoncées par Tozzi (2001) - problématiser, conceptualiser, argumenter -, notre attention a porté sur la capacité à faire émerger une question philosophique, à définir la notion, à mener un débat réflexif et à accompagner les élèves dans leurs prises de parole. Même si les habiletés nécessitaient un perfectionnement, des progrès significatifs ont été constatés. Concernant les échanges entre pairs, nous avons relevé qu'ils étaient souvent centrés sur les dimensions pratiques de la menée d'un débat : enclenchement du débat par l'ouvrage, organisation dans l'espace, règles de fonctionnement du débat et objets de régulation des interventions (bâton de parole) ou bien sur la compréhension.

Même si le temps consacré à cet apprentissage n'était évidemment pas suffisant, les ateliers philosophiques conduits et/ou observés ont apporté aux enseignants stagiaires des connaissances et des méthodes pour mener une discussion réflexive en classe. L'usage de supports contextualisés a à la fois permis de mesurer l'impact sur la motivation des élèves et de traiter des thématiques relatives à l'identité calédonienne, à l'ouverture interculturelle et aux valeurs. Le constat d'un corpus insuffisant pour la maternelle a toutefois été fait, soulignant en même temps une faiblesse de thèmes philosophiques dans les ouvrages océaniens destinés à cette classe d'âge. Le travail collaboratif a créé les conditions d'une ouverture d'esprit, d'une façon d'être dans les apprentissages et d'une sensibilisation culturelle. La contribution d'une enseignante stagiaire d'origine océanienne, par exemple, a contribué de manière importante à la formation de ses pairs pour l'exploitation d'un album. Cette démarche a positivement impacté la suite des échanges.

Le questionnaire à froid

Afin de laisser le temps aux stagiaires d'expérimenter davantage, un questionnaire de fin de formation a été proposé quatre mois plus tard. À nouveau, les enseignants stagiaires ont été conduits à positionner sur une échelle de 5 leur sentiment de compétence, d'une part à mener un débat réflexif, et d'autre part à exploiter des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne. Tous ont estimé avoir progressé. Certains même ont déclaré un positionnement maximal. L'analyse thématique des justifications met en avant une augmentation de la confiance en soi pour la menée des débats, le bénéfice pour les élèves avec une meilleure régulation des échanges, une progression dans les procédures et une analyse plus éclairée des pistes

d'amélioration à mettre en place. Pour ce qui est de la littérature de jeunesse océanienne, son exploration et son exploitation ont contribué au développement professionnel des enseignants entrant dans le métier, avec une prise de conscience significative de la dimension interculturelle de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie et du chemin à parcourir encore pour construire un destin commun. Ce travail a non seulement accru le nombre de références mais aussi participé à augmenter le sentiment de légitimité comme en témoignent ces deux extraits :

> « Je n'étais pas du tout à l'aise avec ce support, car je n'avais pas de référence et comme c'est souvent lié à la culture kanak, j'avais peur de manquer de connaissances théoriques. Maintenant on se sent plus investi, on sait comment faire vu que c'est une question de familiarisation. »
>
> « J'ai encore à découvrir de nouveaux auteurs, mais j'ai beaucoup appris. Au final je me suis rendue compte que j'étais très éloignée de cette culture alors que je suis calédonienne et je suis fière aujourd'hui d'avoir pu apporter aux élèves des connaissances qui me manquaient à la base. » (Perronnet et al., 2024, paragr. 71)

Nous avons donc constaté, au terme d'une formation de quatre mois, que proposer à des enseignants stagiaires l'apprentissage d'une pratique philosophique avec les enfants à partir d'une littérature de jeunesse, en particulier océanienne, permet à des enseignants stagiaires d'améliorer leurs pratiques et leur sentiment de compétence à répondre aux missions qui leur sont confiées. Cette pré-enquête a révélé les bénéfices que retiraient les participants à cette formation : une meilleure connaissance de soi et des autres, le développement d'un esprit critique, des outils pour enseigner en contexte multiculturel. Compte tenu du temps limité auquel ces observations ont été soumises et des observations positives faites sur les actions menées, une recherche plus longue s'est trouvée justifiée.

3. Sélection des acteurs de la recherche à l'issue de la pré-enquête

Cette phase d'apprentissage a donné l'occasion de sélectionner les cinq enseignants stagiaires appelés à suivre une formation plus approfondie avec PHILEACT. Sur la base du volontariat, nous souhaitions prendre en compte plusieurs critères. L'engagement à l'INSPE dans le cours de littérature de jeunesse et dans les écoles pour la construction et la menée des séances d'ateliers philosophiques a été le plus important et devait, de notre point de vue, l'emporter sur les résultats dans le master. Nous pensions en effet que la mise en œuvre de pratiques philosophiques et l'esprit d'équipe pouvaient être des atouts importants pour palier d'éventuelles fragilités dans les connaissances disciplinaires. En second lieu, il nous semblait important de respecter une certaine répartition enseignants/enseignantes même si le chiffre de

cinq ne permettait pas la parité. Un autre critère portait sur une certaine représentativité culturelle pour correspondre à la réalité du terrain et enrichir les échanges entre les acteurs. Enfin nous souhaitions permettre à certains enseignants une ouverture sur le monde en leur donnant l'occasion de quitter le territoire pour découvrir la Polynésie et la France. Plusieurs de ces critères se sont retrouvés croisés et la liste a été arrêtée après discussion avec d'autres formateurs. Ces cinq enseignants stagiaires ont constitué ensuite notre univers d'enquête. Pour préserver leur anonymat, nous les présentons sous un prénom d'emprunt.

3.1. Suzie

Suzie a déjà une expérience significative de l'enseignement lorsqu'elle rejoint le master MEEF à plus de 35 ans. Titulaire d'une licence en droit public, après quelques remplacements en tant que juriste, elle se tourne vers l'enseignement privé catholique où elle occupe plusieurs postes pendant quatre ans avant de rejoindre le public. Dans ce nouveau cadre, elle obtient rapidement le statut de remplaçante chevronnée lui permettant d'accueillir dans ses classes les candidats au CAFIPEMF. Elle retient de ces expériences de remplaçante une bonne formation, notamment dans le public où le cadre est plus rigoureux et le matériel plus adapté, et la certitude de vouloir passer le concours. Née sur le territoire, Suzie se revendique métisse et ne souhaite pas être enfermée dans une culture. Elle est l'héritière par sa mère de la culture Kanak, et par son père des cultures essentiellement fidjienne et samoane, mais également polonaise et irlandaise. Bien qu'elle ait grandi dans la culture océanienne, qui implique des pratiques coutumières, elle considère qu'il est essentiel de ne pas s'y restreindre pour éviter l'enfermement. À l'INSPE, elle partage avec humilité son expérience de remplaçante et aide les enseignants stagiaires à mieux comprendre les ouvrages de littérature océanienne en en révélant notamment l'implicite. Dans le conte « Les Cinq frères » (Germain, 1991), elle explique par exemple à ses pairs, perplexes face à l'attitude du benjamin qui fait don de l'igname à son aîné (alors que ce dernier l'a moqué et maltraité pour sa chétivité), que l'aîné porte la responsabilité de la survie du clan et qu'il lui appartient de remettre le tubercule à leur père qui est chef. Lors des restitutions d'analyse de pratique des ateliers philo en classe, elle n'hésite pas à mettre à disposition de la communauté la vidéo de son premier atelier filmé avec les difficultés rencontrées. Pour elle, PHILEACT lui offre l'opportunité à la fois de poursuivre l'apprentissage d'une pratique jugée intéressante, et d'observer comment les ateliers sont menés outre-mer, notamment à Moorea, dans un contexte proche de la Nouvelle-Calédonie. L'enseignante stagiaire ne connaît ni Tahiti, ni Nantes.

3.2. Julie

Julie a entre 25 et 30 ans en 2022 lors de la pré-enquête. Titulaire d'une licence d'anglais, elle est enseignante remplaçante pendant six ans, en particulier dans la zone Voh-Koné-Pouembout. Ces années d'enseignement lui permettent d'explorer tous les niveaux de classe, de la maternelle au CM2. Forte de ces expériences et d'une plus grande maturité, elle opte pour le métier d'enseignante et réussit le concours de professeur des écoles dès la première année. En deuxième année de master, au moment de la sélection, Julie manifeste beaucoup de rigueur aussi bien à l'université qu'en stage où les bilans de visite font état de compétences satisfaisantes dans la gestion de la classe et dans la conception de situations d'enseignement. Dans les restitutions d'analyse de pratique, elle montre beaucoup d'intérêt pour l'impact des ateliers philosophiques dans le développement de l'écriture en CE2, en particulier par le biais des traces écrites. En situation de collaboration, elle exprime beaucoup de dynamisme et de ténacité. Concernant le sentiment d'appartenance culturelle, Julie est ferme : native du pays, elle est calédonienne et refuse la précision d'origine européenne. Participer au projet PHILEACT est l'occasion pour elle d'approfondir ses connaissances sur la menée d'ateliers philosophiques et de voyager pour découvrir d'autres pratiques enseignantes et d'autres collaborateurs d'une communauté de recherche élargie.

3.3. Léa

Avec une licence d'arts plastiques et un diplôme de stylisme-modélisme, Léa travaille en France quelques années avant de revenir sur le territoire et de s'orienter vers l'enseignement. Elle effectue plusieurs remplacements dans divers établissements du second degré, dans le grand Nouméa et en Province nord en tant que professeure d'arts plastiques ou de couture, et décide à presque 40 ans de rejoindre un master MEEF. En deuxième année, l'initiation à la philosophie avec les enfants l'amène à orienter son mémoire professionnel sur le développement de compétences orales en classe de CP, grâce à des Discussions à Visée Philosophiques à partir d'œuvres artistiques. L'intérêt porté à ces pratiques et l'aspiration à mieux les maîtriser lui permet de rejoindre le projet PHILEACT. Au recensement, Léa coche la case « métis » pour rendre compte de ses origines congolaise, bretonne et kanak.

3.4. Théo

Théo a un peu plus de 25 ans quand il rejoint le projet Phileact en 2022. Après un bac scientifique, il suit pendant deux ans, dans un lycée du grand Nouméa, une prépa commerce en vue d'intégrer l'École des Hautes Études Commerciales (HEC). Puis, il s'oriente vers une

licence d'histoire qui lui permet de rejoindre le master MEEF premier degré en 2020. Bien qu'il réussisse le concours de professeur des écoles dès la première année, il a besoin d'une année de plus avant d'entrer en deuxième année en raison de difficultés d'organisation du travail lors des stages. Dans les cours de littérature de jeunesse et d'initiation aux pratiques philosophiques, il manifeste une très bonne culture générale, de la curiosité pour les albums océaniens et un enthousiasme qui le conduit à expérimenter très vite plusieurs ateliers philosophiques avec les élèves qui lui sont confiés les lundis et mardis, d'abord sur un temps de 10 minutes puis sur une heure. Il teste différentes procédures avec ou sans bâton de parole et entre volontiers dans l'échange avec ses pairs pour donner des conseils ou en prendre. Calédonien d'origine européenne, Théo a appris en autodidacte le bichelamar (langue créole parlée au Vanuatu), lors d'un voyage dans l'archipel.

3.5. Moana

Lorsque Moana entreprend une licence en Sciences et Vie de la Terre à l'Université de la Nouvelle-Calédonie, il voit plutôt son avenir professionnel dans le domaine de la médecine mais le stage préprofessionnel en troisième année lui fait découvrir le métier d'enseignant et l'invite à s'engager dans le master MEEF. En restitution et analyse de pratique dans les cours de littérature de jeunesse, Moana fait part de difficultés dans la gestion du groupe de discussion et l'adaptation des ouvrages au niveau de ses élèves. Il trouve cependant intéressant la pratique de la philosophie avec les enfants et considère que la ritualisation de ces temps de discussion donnerait du sens aux règles de vie de classe. Au profil discret, Moana, âgé d'un peu plus de 25 ans est toutefois très engagé sur le campus universitaire depuis ses années de licence : il occupe notamment successivement les postes de vice-président puis président d'une association d'étudiants qui échangent chaque semaine sur leur interprétation des textes bibliques. Malgré ses origines polynésienne, l'enseignant stagiaire ne connaît pas la Polynésie française ; il n'est également jamais allé en France.

Fin 2022, à l'issue de la pré-enquête et de l'accompagnement des cinq enseignants à la première formation PHILEACT, les axes de réflexion de notre enquête se sont affinés et ont permis de mieux cerner notre objet d'étude et la méthodologie à mettre en œuvre pour le recueil de données.

3. Question de recherche et hypothèses

Cette phase exploratoire qui visait notamment à vérifier que le corpus océanien était suffisamment étoffé pour servir de support inducteur à des débats philosophiques, et que ces

pratiques ainsi menées pouvaient développer une sensibilité interculturelle chez les enseignants et les élèves, a confirmé la pertinence de notre étude et permis de structurer notre question de recherche. Elle se présente en ces termes :

> En quoi des temps d'ateliers philosophiques proposés aux élèves en école primaire, avec comme support de discussion un corpus de littérature de jeunesse océanienne, peuvent-ils permettre aux enseignants débutants de développer leur capacité à penser et vivre l'interculturalité ?

Pour confirmer les résultats de la pré-enquête et poursuivre le bénéfice d'une initiation aux pratiques philosophiques contextualisées, il nous a semblé approprié de suivre, lors de leur première affectation, les cinq enseignants stagiaires engagés dans le projet européen Philéact. Nous avons donc émis cette première hypothèse :

- La mise en place d'ateliers philosophiques avec pour support des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne permettrait aux enseignants débutants au primaire de développer une pratique favorable au dialogue réflexif chez leurs élèves.

La modalité collaborative mise en œuvre à l'INSPE avec ces enseignants stagiaires inscrits en deuxième année de master s'est révélée très profitable. Elle a non seulement favorisé des relations interculturelles mais aussi participé au développement professionnel des participants. Nous avons donc posé cette deuxième hypothèse :

- La collaboration avec des pairs, également stagiaires, pour la mise en œuvre de pratiques philosophiques avec les enfants à partir de supports littéraires océaniens contribuerait à l'acquisition de compétences professionnelles de nature éthique, en particulier interculturelles.

CHAPITRE VI : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche, menée avec plusieurs jeunes enseignants en poste dans diverses écoles de la Grande Terre, s'inscrit dans le cadre des travaux développés sur le territoire autour de la question de la réussite éducative en contexte multiculturel océanien pour favoriser l'émancipation individuelle et collective des populations. Elle répond notamment au constat établi par l'équipe de recherche du LIRE (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation)[62] de l'Université de la Nouvelle-Calédonie que, contrairement à la plupart des pays voisins, cette problématique est peu abordée dans la littérature scientifique alors même que les enjeux actuels de l'école calédonienne et l'intégration dans l'environnement régional sont de plus en plus importants. L'objet de notre étude n'est pas de discuter de l'efficacité des pratiques philosophiques avec les enfants, car comme nous l'avons largement évoqué cela ne fait plus débat, mais de rendre compte de manière compréhensive comment, dans le cadre d'une recherche collaborative, la mise en œuvre de ces pratiques à partir d'un support océanien peut contribuer à structurer les pratiques de jeunes enseignants, et apporter en retour des connaissances à la formation, avec la perspective *in fine* d'une réussite scolaire pour tous les élèves du territoire.

Nous présentons dans ce chapitre les choix et les enjeux d'une recherche qualitative, les acteurs et leurs contextes, le déroulé de l'étude ainsi que la méthodologie suivie pour le recueil des données et son analyse.

1. Une recherche qualitative

La recherche qualitative est souvent définie en référence à la recherche quantitative. Dans la perspective qualitative ou interprétative, une distinction est établie entre d'un côté la réalité objective, et de l'autre la connaissance dite épistémique, c'est-à-dire la représentation de cette réalité par l'individu (Anadón et Guillemette, 2007). Ainsi Paillé et Mucchielli (2021)

[62] Ce constat est mentionné en présentation de la politique de recherche du LIRE sur le site de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. https://unc.nc/recherche/equipes-de-recherche/laboratoire-interdisciplinaire-de-recherche-en-education-lire/.

définissent la recherche qualitative de terrain comme une recherche où l'on observe les sujets dans leur contexte d'exercice et entretient avec eux des contacts personnels. La recherche est qualitative dans le sens où d'une part les outils méthodologiques sont conçus pour collecter des données qualitatives (captations vidéo, entretiens, notes de terrain, etc.), et d'autre part en ce que l'analyse des données consiste davantage à en extraire le sens plutôt que d'en recueillir des pourcentages. Dans ce cadre, nous avons fait le choix d'une approche collaborative qui suppose un positionnement épistémologique, éthique et méthodologique que nous allons définir.

1.1. Une recherche collaborative

L'émergence des recherches dites collaboratives répond à des enjeux divers : nécessité de participer à l'élévation du niveau de vie, émancipation des classes sociales défavorisées ou encore souci de la formation des enseignants au moment où les innovations pédagogiques liées à l'arrivée du numérique invitent à des projets collectifs (Vinatier et Morrissette, 2015). Dans le domaine de l'éducation, plusieurs courants de recherche sont identifiés pour rendre compte des démarches qui visent la production de savoirs et la transformation de pratiques par un travail collectif prenant en compte les acteurs de terrain : recherche-action, recherche collaborative, recherche formation, etc. (Desgagné et Bednarz, 2005). Pour notre part nous avons fait le choix d'une recherche collaborative dont nous présentons, en écho à la recherche-action, les particularités et les enjeux.

Savoie-Zajc (1999) définit la recherche-action comme « une forme de recherche par laquelle un groupe de professionnels décide d'examiner, ensemble et de façon critique, leur pratique et de rechercher des moyens de s'améliorer et de contribuer à la résolution d'un problème qu'ils partagent » (p. 2). Souvent soutenue par des ressources extérieures (universitaires par exemple), elle comporte une dimension évaluative essentielle. Dans les premiers temps de la recherche-action, Morrissette (2013) précise que l'enseignant était invité à enquêter sur ses pratiques selon des procédures à appliquer sous l'égide du chercheur, à son initiative ou à la demande de l'institution, dans le but de fournir aux débutants des modèles précis à reproduire et qu'à ce titre plusieurs critiques ont été adressées au modèle de recherche : d'une part les praticiens étaient surtout soucieux du jugement des chercheurs sur leurs pratiques, et d'autre part les solutions clé en main, alors dictées par la recherche à la suite de ces observations, ne prenaient pas en considération le contexte du problème (Morrissette, 2013). Le modèle du praticien réflexif, porté par Schön (1994), fait évoluer la réflexion. Il met en avant une « épistémologie de l'agir » (Morrissette, 2013, p. 38) basée sur l'idée que la pratique est une forme d'expérimentation qui s'enrichit de la réflexion sur l'action et des

ajustements qu'elle engendre. Les enseignants ne se limitent plus alors au rôle d'exécutants de prescriptions universitaires mais sont capables de contrôler leurs pratiques et de réexaminer les principes théoriques qui fondent leur action. Si les modèles de recherche-action sont variés, Morissette relève trois critères communs : une méthodologie participative guidée par la visée d'une amélioration de la pratique, l'implication importante des acteurs, et une démarche de recherche qui suit une progression spiralaire basée sur des cycles de planification, d'expérimentation, d'observations et de réflexion.

Bien qu'il y ait des éléments de convergence entre la recherche-action et la recherche collaborative (pragmatisme, concept de praticien réflexif), cette dernière se singularise par certains aspects, largement développés par Desgagné (1997) à qui l'on doit les bases conceptuelles de la recherche collaborative. Elle constitue une modalité d'apprentissage privilégiée pour aider les enseignants débutants à construire leur professionnalité (Vinatier et Morrissette, 2015), notamment au Canada, et connaît par-delà cette frontière une forte valorisation. Dans cette forme de recherche, contrairement à la recherche-action, la visée pour le chercheur n'est pas d'organiser le changement des pratiques mais de se poser, le temps de l'investigation, comme un co-chercheur qui participe à la plupart des étapes de la recherche (Daverne-Bailly et Wittorski, 2022).

L'idée de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Desgagné et Bednarz, 2005) s'appuie sur une plus grande attention portée aux questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques qui accompagnent le fait de conduire une recherche avec des acteurs directement concernés (Monceau, 2022). Dans ce cadre, les enseignants praticiens deviennent les « 'coconstructeurs' de la connaissance à produire liée à l'objet investigué » (Desgagné, 1997, p. 372). Sur le plan épistémologique, cela implique de la part de l'enseignant une compréhension du contexte d'exercice avec ses contraintes et ses ressources afin d'ajuster son action (Desgagné, 1997 ; Morrissette, 2013). Le chercheur collaboratif, pour sa part, a pour rôle de comprendre comment s'opère l'agir enseignant en contexte, à partir d'orientations ou de repères qu'il aura donné sur la situation de pratique à explorer, sans toutefois dicter la marche à suivre. En effet, précise Desgagné, c'est « [au] praticien qu'est dévolue la responsabilité de créer, dans les classes, les conditions nécessaires à cet apprentissage » (1997, p. 373). Ainsi, si la recherche collaborative induit une « symétrisation des positions », elle ne signifie pas que le chercheur et les praticiens accomplissent les mêmes tâches (Morrissette, 2013). Ajoutons ici, à l'instar de Desgagné et al. (2001), que si mettre des enseignants en situation de réflexion sur leur pratique est une forme de recherche, elle se distingue toutefois

de l'activité du chercheur qui, lui, mène une démarche d'investigation plus méthodique avec un recueil de données et une analyse conduisant à une restitution de résultats.

L'activité réflexive est donc au cœur du modèle collaboratif. Dans notre projet, comme nous le verrons, les rencontres ont ainsi été régulières et les enseignants ont pu échanger sur les situations de pratiques philosophiques et les ouvrages de littérature de jeunesse océanienne avec l'objectif de l'intérêt commun d'ajuster les apprentissages au contexte d'enseignement. Mais le caractère collaboratif, comme le soulignent Vinatier et Morrissette (2015), s'applique à divers lieux de formation. Cela a en effet été le cas pour cette recherche puisque les différents participants se sont rencontrés en différents lieux du territoire et ont également échangé avec des acteurs de terrain et des formateurs de France et de Polynésie française dans le cadre du projet européen PHILEACT. Ces rencontres ont donné lieu à des partages d'outils et de réflexions. À cette collaboration, nous pourrions rajouter de « manière extensible » (Mayer, 1999, cité par Vinatier et Morrissette, 2015, p. 145) les acteurs des différentes médiathèques, qui, à la demande des enseignants, ont participé à l'enrichissement du corpus océanien, se déplaçant même pour certains jusque dans les écoles, ou encore les institutions qui ont sollicité certains enseignants pour qu'ils partagent leurs pratiques avec leurs collègues, notamment au Carrefour des Pratiques de la Province nord[63] (Annexe 24).

Dans cette perspective de fécondation réciproque, le projet de collaboration réconcilie donc recherche et formation des enseignants : le chercheur met en place le dispositif nécessaire à l'enquête sur l'objet de recherche et engage les enseignants dans une démarche de réflexion qui répond à leur besoin de perfectionnement ; en retour, il affine sa compréhension des pratiques enseignantes (Vinatier et Morrissette, 2015). C'est autour de ces deux axes de préoccupations et d'intérêts, la recherche et la formation, que nos travaux se sont structurés, nous conduisant à endosser le double statut de chercheuse et de formatrice.

1.2. La posture de praticienne-chercheuse

L'enquête en Sciences Humaines et Sociales (SHS) et plus particulièrement en Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF) exige une vigilance particulière. Les chercheurs en SHS sont en effet souvent questionnés sur la valeur scientifique de leurs travaux, la part d'idéologie dans les connaissances produites et l'utilité sociale d'expériences singulières (Albero, 2022).

[63] La Carrefour des pratiques, rendez-vous annuel, a pour objectif de valoriser les pratiques pédagogiques innovantes. À cette occasion les enseignants mutualisent leurs pratiques pour faire évoluer leurs gestes professionnels.

Formatrice et doctorante, nous avons donc été amenée à réfléchir à la double posture de celle qui pratique et de celle qui cherche sur son terrain professionnel.

De Lavergne (2007) fait état d'une double identité associée à l'expression « praticien-chercheur » à la fois distincte et complémentaire. Ce positionnement fait écho aux concepts de chercheur *insider* (natif) et de chercheur *outsider* (étranger), devenus majeurs dans un contexte mondial où l'importance accordée aux identités donne plus de crédit aux expériences vécues qu'aux faits (Balla, 2024). Entre les deux, la dénomination de praticien-chercheur se caractérise par une relation « dialogique et récursive » (De Lavergne, 2007, p. 29) entre l'activité professionnelle qui oriente l'activité de recherche et l'activité de recherche qui ré-oriente l'activité professionnelle. Dans cette polarisation réciproque, la recherche permet de comprendre autrement le monde professionnel, par la mobilisation de savoirs et méthodes scientifiques qui génèrent un regard nouveau sur les pratiques enseignantes (De Lavergne, 2007). Les deux identités de praticien et de chercheur s'affirment donc au même niveau, mais la tension entre immersion et distanciation n'est pas sans poser quelques difficultés (Boutru Creveuil et al., 2023 ; De Lavergne, 2007). Boutru Creveuil et al. (2023) évoquent par exemple l'inconfort du chercheur qui, parfois, lorsque les acteurs de terrain sont proches, peut se trouver en situation d'autocensure, de falsification, ou de fort guidage des réponses pour ne pas détériorer la relation. Cette situation d'inconfort a pu se présenter à certains moments comme l'expriment par exemple les précautions oratoires de la question suivante :

> ENQ[64] Quel est ton objectif quand tu les conduis finalement à penser que le tourisme est négatif, qu'il va abîmer leur habitat, qu'il vaut mieux peut-être rouler sans voiture ? Je ne sais pas comment formuler ma question mais là, est-ce que tu as construit un questionnement qui développe réellement leur expression personnelle ou ta propre vision ? (Annexe 33, 11)

À l'opposé, précise De Lavergne (2007), le chercheur ne doit pas réduire l'humain à un objet d'étude désincarné, mais se vouloir témoin, de l'intérieur, de la capacité d'innovation des acteurs et de leur investissement pour résoudre les problèmes qui se présentent au quotidien sur leurs terrains. Dans ce contexte épistémique et académique, la conduite réflexive est donc essentielle. De Lavergne (2007) déconseille ainsi de se conformer à une norme dictée par le

[64] ENQ : enquêtrice

cadre théorique d'une recherche qui évacuerait le soi professionnel et personnel du chercheur, ou bien de tenter de cacher aux acteurs sa position de chercheur mais aussi de professionnel.

Dans notre recherche collaborative cette double identité a été transparente dès le départ mais, pour un bon ajustement, elle a nécessité quelques appuis théoriques que nous avons puisés chez Albero (2022). Pour éviter les risques, la conduite d'une introspection régulière et rigoureuse est indispensable. Elle s'articule selon l'auteur autour de trois dimensions. La première est émotionnelle : une prise de recul est nécessaire à une « observation objectivée » (Albero, 2022, p. 107) sans être toutefois réifiée. Cela induit un processus de questionnements, de critiques de sa propre activité, et d'ajustements relatifs à son positionnement personnel vis-à-vis de l'objet d'étude, au protocole méthodologique ou encore à l'éthique de la conduite à l'endroit des acteurs observés. La seconde dimension est métacognitive : il s'agit d'avoir conscience des éléments engagés dans la production de connaissances scientifiques lorsqu'elle concerne l'activité humaine. S'il est important de comprendre les dynamiques et les contextes qui participent à l'élaboration des disciplines que l'on souhaite étudier et des institutions qui les pilotent, il est également utile de connaître la manière dont se façonne un point de vue : la culture, les théories convoquées, les représentations sous-jacentes. Les modalités d'énonciation, la manière d'analyser, de catégoriser les données, sont aussi des critères à considérer dans la production scientifique. Ces éléments sont souvent inconscients mais un manque de vigilance à leur égard peut affecter la validité de la recherche avec par exemple des biais de confirmation. Albero (2022) évoque en dernier lieu la dimension sociale de la réflexivité du chercheur. Pour donner de la vitalité à la recherche, il faut la partager avec la communauté scientifique : expliquer, justifier, débattre. Pour tenir compte de cette dimension, depuis 2022, nous avons communiqué dans plusieurs colloques et séminaires en Nouvelle-Calédonie, en France, en Polynésie française et à La Réunion.

Le praticien-chercheur est ainsi confronté à ce que Le Grand (2006) qualifie par le néologisme « implexité » (p. 2) pour évoquer la complexité des implications et du mode de production des connaissances. Puisqu'il est à l'origine de sa recherche, il doit avoir à l'esprit les éléments de subjectivité qui pourraient affecter les résultats sans pour autant nier son identité professionnelle. Pour Broussal (2017) les motivations subjectives et la dimension affective à la source du sujet de recherche en sciences de l'éducation, loin d'être des obstacles, sont au contraire fécondes car elles contribuent à la pertinence du travail en répondant aux questions qui préoccupent le chercheur. Pour notre part, considérant que nous avons développé une proximité relationnelle avec les acteurs de terrain que nous avons accompagnés lors des

formations hors du territoire, nous avons opté pour la position de l'implexité assumée, qui peut, selon Kohn (2001), comporter plusieurs stratégies : mettre en mineur l'identité de formatrice en situation d'observation même si celle-ci est malgré tout opérationnelle ; osciller d'une position professionnelle à une position de chercheuse au moment des échanges avec les enseignants stagiaires ; adopter une stratégie de compromis qui accepte la co-existence des deux positions. Comme le souligne De Lavergne (2007), dans la position de l'implexité, le praticien-chercheur recourt aussi bien à son intelligence intra-personnelle qu'à son intelligence interpersonnelle pour lui permettre de juger du rôle à tenir dans les interactions avec la population observée. Dans ce cadre, certains fondements éthiques ont soutenu notre posture.

1.3. Une recherche respectueuse et compréhensive

En recherche collaborative, les questions d'éthique portent à la fois sur l'intégrité scientifique et la manière dont le praticien-chercheur doit envisager sa relation avec les partenaires de l'investigation. Elles concernent sur ce deuxième point aussi bien la façon d'interagir avec les participants que la responsabilité au regard de leurs droits (Laplante, 2005). De manière plus fondamentale, devenir chercheur renvoie à l'identité professionnelle par le type de contribution qu'il souhaite apporter à la communauté à laquelle il prend part (Meur, 2023), à « la sorte d'être humain qu'il veut devenir à travers ses activités de recherche » (Laplante, 2005, p. 418).

Ainsi solliciter des praticiens pour enquêter sur la façon dont ils vont s'approprier une pratique implique comme postulat de base de reconnaître leur capacité réflexive, ce que Desgagné (2007) s'appuyant sur Mucchielli nomme une « intelligence de la situation » (p. 374). Cela suppose de ne pas poser un regard normatif extérieur mais de comprendre comment les praticiens construisent et améliorent leur pratique professionnelle (Morrissette, 2013). Cette approche induit un certain regard porté sur l'enseignant, qui n'est pas un « pur technicien, ni un simple fonctionnaire d'exécution » (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 144). Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enseignant s'inscrit en effet dans un cadre complexe que le chercheur doit prendre en considération pour en saisir le fonctionnement. Dans ce contexte, la mission première du praticien-chercheur est, comme l'évoque McNiff (cité par Laplante, 2005, p. 423), d'œuvrer dans le respect de l'autre et pour son bien. Pour l'enseignant qui débute, être observé et écouté peut être vécu comme risqué et déstabilisant, la parole de celui qui observe et analyse pouvant affecter l'estime de soi (Webb et al., 2024). Une grande vigilance a été portée sur ce point d'autant que, si les enseignants partenaires de la recherche collaborative étaient motivés

pour s'engager dans les pratiques philosophiques avec les enfants, ils n'étaient pas moins soucieux de répondre au mieux au fait d'avoir été sélectionnés pour la formation PHILEACT.

En outre, la perspective interculturelle de notre étude, avec d'une part l'usage réflexif d'outils didactiques océaniens et d'autre part l'apprentissage d'un cadre propice au dialogue, suppose une « prise de conscience culturelle » (Ferrière et al., 2023b, p. 201) qui peut conduire dans le cadre scolaire à poser les bases d'un vivre-ensemble et un mieux-être des populations autochtones. Ce cheminement éthique peut être pensé, à l'instar de Ferrière et al. (2023b), selon la métaphore de la case kanak dont la structure et la forme circulaire symbolisent le dialogue (Figure 9).

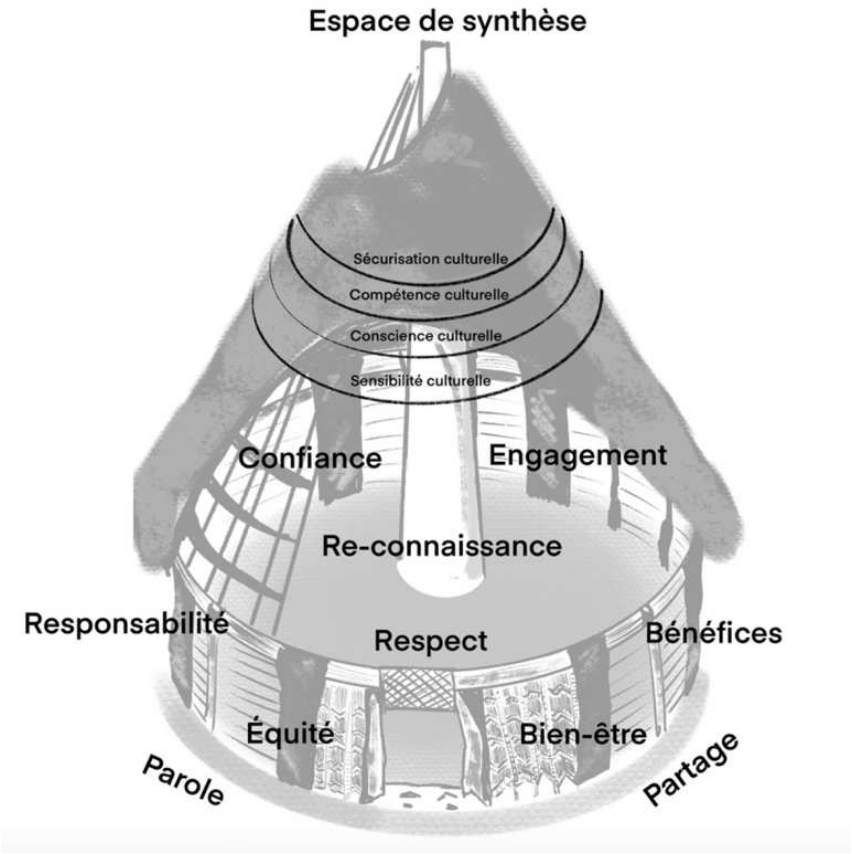


Figure 9 : « La case comme métaphore pour penser une approche collaborative et éthique de la recherche empreinte de sécurisation culturelle » (Ferrière et al., 2023b).

Nous partageons ici la description du modèle de la case kanak proposé par les auteurs. La *parole* et le *partage* constitueraient le socle de l'édifice, en référence à la devise de la Nouvelle-Calédonie « Terre de parole, Terre de partage ». Le seuil de la case, franchi avec humilité en signe de *respect*, représenterait la posture qui convient à toute recherche, en particulier lorsqu'elle aborde des éléments culturels. De part et d'autre, plusieurs éléments soutiendraient l'architecture : *l'équité* (ce qui est dû à chacun dans un cadre éducatif), la *responsabilité*

(confidentialité des données recueillies), le *bien-être* (individuel et pérenne), les bénéfices (meilleure connaissance et compréhension indispensables pour la réussite). Vers le poteau central, garant de la cohésion de l'ensemble, convergent les autres éléments (*re-connaissance* de l'autre, des savoirs, des contextes ; *engagement* avec l'implication des acteurs dans la recherche collaborative ; *confiance* dans les partenaires de la communauté d'enquête, pour aboutir à un *espace de synthèse*, considéré à la fois comme l'horizon de la recherche et une position éthique. L'ensemble contiendrait plusieurs paliers : la *sensibilité culturelle* peut conduire à une *conscience culturelle* (reconnaissance des différences culturelles), étape vers une *compétence culturelle* (prise en considération des différences culturelles), elle-même condition d'une *sécurisation culturelle* avec l'implication des populations concernées dans l'organisation et l'évaluation du modèle éducatif (p. 201-203). Si la métaphore filée par les auteurs vise particulièrement les études menées auprès de la population autochtone, la réflexion éthique qu'ils engagent rejoint à la fois les préoccupations des enseignants face à un public scolaire multiculturel, et les nôtres à l'égard des acteurs de notre investigation, aux origines culturelles variées.

Avec comme horizon collaboratif la compréhension du sens que ces cinq enseignants donnaient à la mise en œuvre d'ateliers philosophiques à partir d'une littérature de jeunesse océanienne et de leur participation à une éducation interculturelle, nous avons donc choisi d'adopter une approche compréhensive. Pour la définir, nous nous appuyons sur la définition qu'en donnent Charmillot et Dayer (2007) :

> Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres ?) ; ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles, quel est le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières ?) (p. 132).

Dans cette perspective compréhensive prévaut l'idée que les enseignants structurent leurs connaissances à la faveur des interactions avec les pairs, qui peuvent conduire à une réappropriation des savoirs et à une émancipation vis-à-vis de la connaissance (Dayer et Charmillot, 2012). L'approche que génère cette dynamique, « ce changement 'en train de se faire' » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 135) implique une méthodologie exigeante, qui croise différents niveaux d'analyse que nous développerons un peu plus loin après la présentation des participants et de leur contexte d'enseignement.

2. La population et le terrain d'enquête

L'univers d'enquête est constitué de trois enseignantes et deux enseignants qui ont été sélectionnés d'abord sur la base du volontariat, puis selon des critères que nous avons jugés pertinents pour notre étude. Le tableau suivant complète les éléments que nous avons détaillé dans le compte rendu de la phase exploratoire.

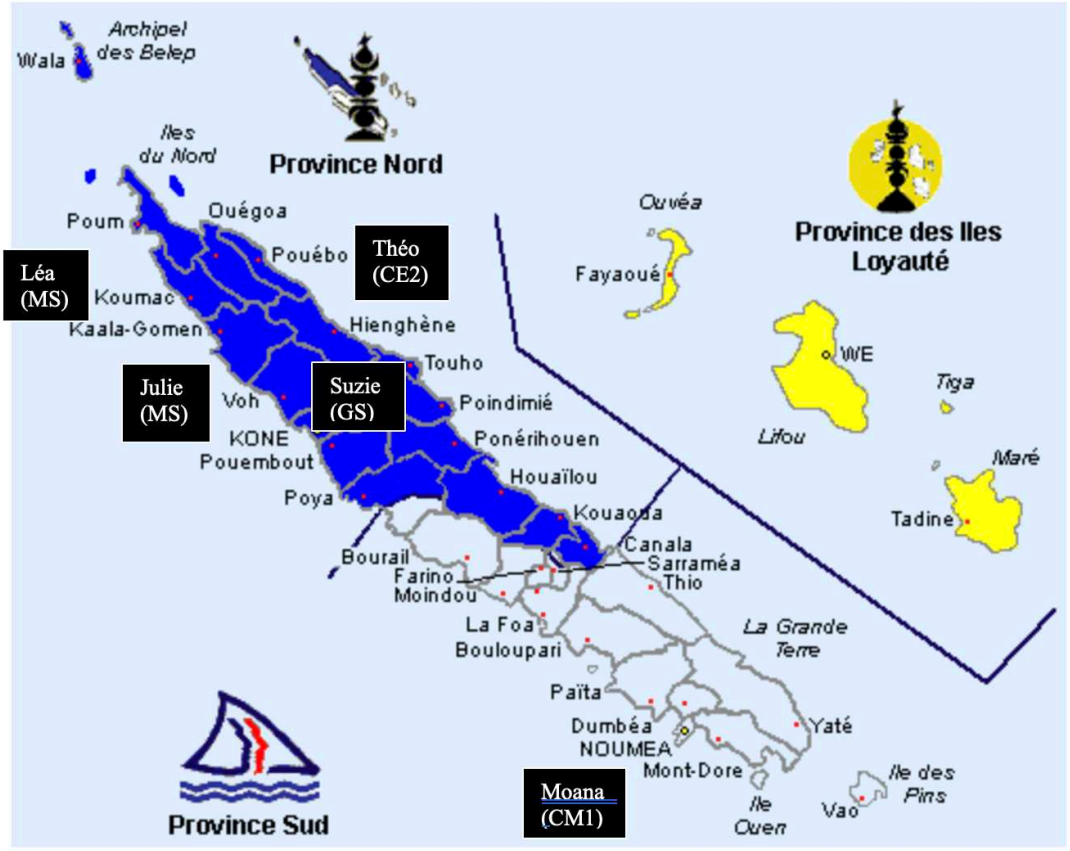
Tableau 2 : Récapitulatif de la population enquêtée

Population	Sexe	Tranche d'âge	Origine culturelle annoncée	Lieu d'affectation	Niveau de classe
SUZIE	Féminin	35-40	Métisse : kanak, fidjienne et samoane	Tribu de la chaîne[65] (Province nord)	Maternelle (PS, MS, GS)
JULIE	Féminin	25-30	Calédonienne	Village de la côte ouest (Province nord)	Maternelle (MS)
LEA	Féminin	35-40	Métisse : congolaise, kanak et bretonne	Village du nord (Province nord)	Maternelle (PS, MS)
THEO	Masculin	25-30	Calédonien d'origine européenne	Village de la côte est (Province nord)	Élémentaire CE2
MOANA	Masculin	25-30	Calédonien d'origine polynésienne	Nouméa (Province sud)	Élémentaire CM1

Cette sélection, avant même l'observation de terrain menée en 2023, a pu engendrer au départ une certaine perplexité relative à trois points de difficulté. Le premier a concerné la possibilité de mise en œuvre d'ateliers philosophiques pour des enseignants débutants et la constitution d'un corpus d'ouvrages océaniens adaptés à l'âge des enfants car trois d'entre eux ont obtenu un poste en maternelle. À l'annonce de ces affectations, nous nous sommes interrogée sur la pertinence de maintenir pour notre recherche le même groupe. Mais, l'engagement dans le projet PHILEACT de ces enseignants stagiaires, l'esprit d'équipe et leur volonté d'expérimenter ont eu raison de cette inquiétude initiale. Le deuxième point a porté sur les lieux d'affectation et l'organisation matérielle de trois observations d'ateliers philosophiques par enseignant, car sur les cinq participants, quatre ont rejoint des écoles de la

[65] La chaîne centrale est un massif montagneux qui s'étend sur toute la longueur de la Grande Terre.

Province nord, parfois à près de six heures de route de Nouméa. Les solutions sont venues à la fois d'un couplage des déplacements avec les visites d'autres enseignants stagiaires ou nouvellement titularisés, dans le cadre de notre statut de formatrice à l'INSPE. Le dernier point a concerné l'apparente homogénéité culturelle des contextes d'enseignement qui pouvait, en prime abord, constituer une limitation pour un travail sur l'interculturalité au sein des classes. En effet, quatre enseignants sur cinq ont eu en charge des classes presqu'exclusivement composée d'enfants de culture kanak, ce qui pouvait constituer une limite pour un sujet portant sur l'interculturalité. Là encore le doute s'est dissipé car sous l'apparente cohésion océanienne, et même kanak, apparaissent des différences qui ne rendent pas moins pertinente l'expérience de l'altérité culturelle engagée dans les ateliers philosophiques, peut-être même au contraire. Voici comment s'est réparti le terrain d'enquête :



Carte 4 : Répartition du terrain d'enquête

Les lieux d'observation donnent accès à une variété de contextes puisqu'ils concernent trois écoles de village, une école de tribu[66] et une école prioritaire de Nouméa. Nos travaux prenant

[66] Les écoles de tribu ne sont pas des écoles qui marginalisent les enfants des tribus mais des écoles publiques installées en tribu.

place dans une approche de recherche où l'activité de discussion philosophique intervient comme un « cadre organisateur » (Guérin, 2022, p. 121) qui permet de saisir les interactions entre l'enseignant et sa pratique professionnelle dans un environnement singulier, une présentation circonstanciée de ces différents lieux d'exercice donne matière à une meilleure compréhension des logiques et des tensions à l'œuvre.

2.1. Suzie : enseignante dans une école maternelle de tribu

Suzie a obtenu un poste profilé qui implique une stabilité dans l'école maternelle où elle est affectée pendant trois ans. L'école comporte une seule classe de cycle avec des enfants de petite, moyenne et grande sections. La tribu, excentrée, compte entre 400 et 500 habitants dont près de la moitié déclare ne pas y résider (ISEE, 2019). L'histoire de cet établissement est singulière. En effet, habituellement dans les tribus kanak, l'école n'est pas au centre, contrairement aux édifices religieux autour desquels se rassemblent les populations (Sand et al., 2000). Selon Wadrawane (2008), si elles n'étaient pas rejetées, les écoles étaient tout de même mises à distance de l'espace de vie parce qu'elles représentaient le savoir étranger. Pour cette tribu, la situation est différente : pour résoudre des conflits claniques elle a été posée à la frontière des deux zones d'influence religieuse. L'école publique constitue ainsi un « espace consensuel » (Wadrawane, 2008, p. 124), un point de rencontre pour tous les enfants de la tribu. Aujourd'hui cette école maternelle fait partie d'un groupe scolaire constitué d'une école élémentaire et de trois écoles maternelles, toutes situées dans des tribus différentes. Selon l'enseignante stagiaire, ce contexte tribal n'est pas anodin puisqu'elle doit travailler dans un environnement où les élèves n'ont pas selon elle d'ouverture sur l'extérieur :

> SUZIE — À Koné, Voh, Pouembout, il y a toutes les couleurs. On n'est pas loin des mines et il y a énormément de gens qui viennent de partout. Mais dans des zones comme ici, un peu en retrait, les gens ne se voient qu'entre eux et ils ont un peu de mal à s'ouvrir aux autres. Ils se méfient en fait (Annexe 24, 28).

La classe de Suzie est composée de 18 élèves dont sept élèves de grande section. Les langues maternelles autochtones parlées sont le *paicî* et le *camuki*. Les ateliers philosophiques, sont menés avec les élèves de la grande section pendant que ceux des moyenne et petite section

sont à la sieste avec l'ATSEM[67]. Compte tenu de la particularité de l'école à classe unique, les enfants qui ne dorment pas peuvent rejoindre l'atelier philosophique.

2.2. Julie : enseignante dans une école maternelle d'une zone industrielle et minière

Julie occupe également un poste profilé qui l'engage à rester sur place pendant trois ans. L'école maternelle est située au cœur d'un village d'une commune de la côte ouest de la Grande Terre à laquelle sont rattachées huit tribus. Au dernier recensement, la population d'un peu moins de 3000 habitants connaissait une augmentation significative en raison du développement d'un pôle urbain sur la zone Voh-Koné-Pouembout (VKP), autour de l'activité minière de l'usine du nord (ISEE, 2019). La zone VKP regroupe ainsi toutes les ethnies du kaléidoscope calédonien avec toutefois une forte majorité kanak. L'école maternelle compte cinq classes dont deux moyennes sections et totalise en effectif d'un peu plus de cent élèves (DENC, 2023). La classe des moyens de cette enseignante comprend 23 élèves de cultures variées, à l'exemple de la population de la commune, ce qui selon Julie, permet d'avoir « une belle multiculturalité » (Annexe 3, Q2). Elle mentionne que la plupart résident dans le quartier ou la tribu proche et que la culture mélanésienne est majoritaire.

2.3. Léa : enseignante dans une école maternelle d'un village du nord

L'école maternelle où est affectée Léa est située au village d'une commune qui compte 11 tribus (ISEE, 2019). La communauté kanak représente 68% d'une population d'un peu moins de 2000 habitants qui vivent au rythme de l'agriculture et du nickel (ISEE, 2019). Son histoire et sa gestion sont très étroitement liées à la commune voisine avec laquelle elle partage l'exploitation de massifs miniers. Léa a en charge une trentaine d'élèves répartis en petite et moyenne sections. La classe est multiculturelle avec, précise l'enseignante, des enfants de culture kanak, du nord de la Nouvelle-Calédonie et des Îles Loyautés, des enfants d'origine polynésienne et des métis : « dans le village c'est très mixte. Chez moi il y a des Wallisiens, des gens de Lifou, il y a les petits caldoches aussi. Ils sont venus pour travailler à la mine, ce qui fait que c'est assez mixte » (Annexe 45, 300). Les ateliers philosophiques sont réalisés avec les six élèves de la moyenne section.

[67] Les ATSEM sont des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Leurs missions relèvent de l'accueil, de l'animation et de l'hygiène des enfants.

2.4. Théo : enseignant dans une école élémentaire de la côte est

Début 2023, Théo est affecté en CE2 dans l'école d'un village. L'établissement comporte neuf classes. La commune de plus de 2000 habitants regroupe 20 tribus (ISEE, 2019). La population, dont un tiers a moins de 20 ans, vit principalement de cultures vivrières, d'artisanat et de tourisme vert. Si la commune est un des endroits les plus touristiques de la Province nord, elle est également fortement marquée par une histoire coloniale qui s'achève dans les années 1980 avec le départ des Européens, des Indonésiens et des métis, à l'issue de grandes violences, mettant fin à une cohabitation parfois difficile (Le Tenneur et Arlaud, 2023). Les terres ont été entièrement restituées aux clans et la population est à 95% kanak (ISEE, 2019). La classe de CE2 de Théo est composée de 20 élèves d'une homogénéité culturelle apparente avec presque la totalité de la classe qui a grandi dans la commune ; un enfant est d'origine européenne (Annexe 5, Q2).

2.5. Moana : enseignant dans une école prioritaire de Nouméa

En 2023, Moana est toujours enseignant stagiaire en responsabilité accompagnée. Ce choix a été décidé l'année précédente pour lui permettre d'avoir plus de temps à consacrer à son mémoire de deuxième année de master. À la rentrée, il prend en charge une classe dans un établissement situé dans un quartier de Nouméa où presque 20% des familles sont monoparentales, taux le plus élevé de la capitale (ISEE, 2019). Avec une population océanienne qui habite à 80% dans des immeubles collectifs ou des constructions provisoires, et dont plus d'un tiers a moins de 20 ans (ISEE, 2019), le secteur est considéré comme une zone d'éducation prioritaire.

La classe de Moana est un CM1 de 21 élèves, qui a acquis une réputation de comportements difficiles. Excepté une seule élève d'origine wallisienne, tous les élèves sont de culture mélanésienne. L'enseignant stagiaire souligne toutefois une « micro diversité culturelle » car les enfants kanak viennent de différentes régions de Nouvelle-Calédonie (Annexe 6, Q2). Pour régler les problèmes de climat de classe, récurrents depuis plusieurs années, l'école a d'abord fait le choix de répartir les élèves perturbateurs dans plusieurs classes de double niveau CP/CE1 avant de les réunir à nouveau en CE2, dans une Classe à Horaires Aménagés en Musique (CHAM orchestre/instrumentale)[68]. En CM1, les problèmes persistent et l'enseignant stagiaire

[68] Les classes CHAM s'adressent aux élèves de CE2, CM1, CM2 pour permettre aux élèves débutants ou non de pratiquer une activité artistique. Les élèves suivent des cours d'instrument et de formation musicale, assurés par un professeur du Conservatoire.

envisage l'atelier philosophique comme une modalité favorable pour engager les élèves dans des attitudes plus respectueuses vis-à-vis de l'adulte et des camarades de classe (Annexe 34).

Au cours de l'expérimentation, trois d'entre ont été titularisés ; les deux autres ont réussi leur visite d'inspection en 2024.

3. L'approche par triangulation : une architecture méthodologique plurielle

La triangulation méthodologique consiste à combiner au moins deux points de vue différents pour appréhender un objet de recherche (Caillaud et Flick, 2016). Relevant à l'origine du domaine militaire pour situer une position précise, en recherche le concept a permis dans un premier temps de valider avec exactitude les résultats de l'investigation pour éviter les soupçons de résultats biaisés (Denzin, 1970, dans Caillaud et Flick, 2016). Aujourd'hui, elle se rapproche davantage d'une stratégie de qualité : la convergence des méthodes permet un apport de connaissances supplémentaires offrant au chercheur une vision plus aiguisée du phénomène étudié (Caillaud et Flick, 2016 ; Flick, 2011). Dès lors les résultats contradictoires participent à sa compréhension. Dans cette perspective compréhensive, nous avons fait le choix d'un programme fort de triangulation. Il renvoie selon Caillaud et Flick (2016) à la métaphore de la cristallisation pour désigner l'utilisation de chaque méthode comme un angle d'approche particulier de l'objet d'étude, et non comme une source permettant de juxtaposer des données afin de valider un point de vue, comme c'est le cas dans le programme faible de triangulation. Les différents outils de cueillette de données (questionnaires individuels, enregistrements vidéo, audio et photo d'ateliers philosophiques, entretiens d'analyse de pratique individuels et collectifs, notes et documents fournis par les enseignants stagiaires) ont ainsi permis de combiner plusieurs éclairages afin d'appréhender au plus près les dimensions visibles et invisibles des pratiques des jeunes enseignants.

3.1. L'enquête par questionnaire

Le questionnaire nous a semblé un moyen pratique pour récolter des données, notamment lorsque la population enquêtée est éloignée comme c'est le cas ici. L'outil présente un autre avantage, celui de l'absence de pression (Debois, 2017). En effet, contrairement à l'entretien que nous présentons plus loin, les personnes peuvent prendre le temps de répondre et sans doute de manière plus apaisée, car même si notre communauté de recherche a développé des relations amicales et bienveillantes, la présence de l'enquêteur peut entraver la consistance des réponses. Deux questionnaires ont été soumis : l'un en février 2023, à la rentrée scolaire dans les nouveaux lieux d'affectation, et l'autre en février 2024, à l'aube d'une nouvelle rentrée après

une année d'expérimentation qui s'est clôturée par un stage d'approfondissement aux pratiques philosophiques, en France.

Le questionnaire initial (Annexes 2, 3, 4, 5, 6) reposait sur trois axes. Tout d'abord nous avons souhaité recueillir les principales préoccupations des jeunes enseignants dans cette nouvelle prise de fonction, dans le nord pour quatre d'entre eux et sur Nouméa pour le cinquième. Ensuite des questions ont porté sur leur proximité culturelle avec leurs nouveaux élèves, la manière dont ils envisageaient d'en tenir compte et la part que leur première formation aux ateliers philosophiques pouvait jouer dans la prise en compte de ce contexte. Pour finir, deux positionnements sur une échelle d'un à cinq ont été demandés pour connaître leur sentiment de compétence en littérature de jeunesse océanienne et dans la menée d'ateliers philosophique pour le niveau de classe qui leur était confié. Ce questionnaire a permis de mettre en évidence les enjeux de la recherche collaborative autour de la contextualisation des enseignements et de la mise en œuvre de pratiques philosophiques avec les enfants dans la perspective d'un meilleur vivre-ensemble.

Le questionnaire de fin de recherche collaborative (Annexes 47, 48, 49, 50, 51) a quant à lui visé trois orientations. La première a consisté à relever la part de cette recherche collaborative dans l'amélioration de leur pratique enseignante, non seulement en termes de connaissances apportées par la formation PHILEACT, mais aussi sur la contribution des échanges entre pairs. La seconde orientation a cherché à connaître l'impact de la réflexion qui a accompagné la mise en œuvre d'ateliers philosophiques sur leur posture enseignante et leur représentation des élèves, avec à nouveau un positionnement sur une échelle d'un à cinq quant au sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et dans la menée d'un débat philosophique. Enfin, la dernière orientation a porté sur un aspect plus politique, avec une question sur l'éducation interculturelle et sa participation à la construction d'un destin commun. En conclusion, les enseignants ont été invités à formuler leurs perspectives d'exploitation des ateliers philosophiques dans la programmation de l'année à venir.

Debois (2017) évoque toutefois les limites de ce mode d'enquête qui peut se caractériser par un manque de franchise et des réponses peu approfondies ou pas toujours faciles à analyser. Pour pallier ces limites, les questionnaires ont été croisés avec d'autres méthodes.

3.2. Les enregistrements audio, vidéo et photographiques

Le son et l'image n'ont pas pour effet de « représenter le réel » mais constituent selon Leblanc et Azéma, (2022) des « traces du passé » (p. 92) pour mener une enquête qui vise à révéler de manière partielle le réel des acteurs et leur manière d'interagir les uns avec les autres.

Les finalités de la vidéoscopie sont multiples ; Flavier (2022) en relève trois. Elle permet en premier lieu de décrire les gestes professionnels et les comportements. Dans cette perspective de recherche, l'enjeu principal est d'examiner comment le professionnel répond à différents types de situations. Il s'agit d'observer les liens entre les « manières de faire » et les « bonnes pratiques », les éléments de contexte tels que le type de matériel, le moment, le public etc., ainsi que les indicateurs d'efficacité, c'est-à-dire les résultats sur les apprenants (p. 104). Cependant, note Flavier (2022), dans le domaine de l'analyse de l'enseignement, comme cette fonction exclusivement descriptive de la vidéo a longtemps réduit le niveau d'analyse à la réalisation en faisant fi des dimensions intersubjectives et particulières de l'activité, cette démarche a été complétée par d'autres méthodologies. Dans une perspective de triangulation des données, la vidéo permet d'approcher en second lieu le vécu en situation, c'est-à-dire d'examiner comment les acteurs interprètent ce qu'ils font (fonction compréhensive) pour, en dernier lieu, comprendre et transformer leur activité (fonction pragmatique) (Flavier, 2022). En effet, même si chaque atelier philosophique est singulier et non reproductible, selon le principe évolutif et cumulatif de l'expérience, l'expérience vécue modifie les expériences à venir (Schön, 1994). Cette troisième fonction est utilisée pour, de manière intentionnelle, constituer un instrument de changement. Si cet objectif n'a pas été au cœur de notre recherche, les enseignants ont été invités à réfléchir, lors d'une réunion de travail en groupe, à partir d'extraits filmés ou retranscrits (Annexe 42).

Même si aujourd'hui ces outils apparaissent dans un contexte de banalisation des technologies audiovisuelles (Flavier, 2022), un travail préparatoire a été nécessaire en amont. Pour les enregistrements en classe, il a fallu d'abord obtenir l'accord des directions d'école qui a été facilité par notre statut de formatrice à l'INSPE, la première année d'enseignement comprenant des visites conseil. Nous avons pris soin d'adopter la posture de chercheuse et non de formatrice lorsqu'il s'agissait bien sûr d'observer les pratiques philosophiques. Ensuite, nous nous sommes assurée de l'adhésion claire des enseignants (Annexe 1) mais leur implication dans le projet PHILEACT depuis l'année précédente supposait déjà un engagement dans la mise en œuvre de pratiques philosophiques avec les enfants.

Les enregistrements vidéo concernent des séances d'ateliers philosophiques programmées dans les emplois du temps des classes et sur lesquels nous nous sommes appuyée pour organiser nos déplacements. En général, nous étions installée en retrait de sorte à pouvoir capter un plan large de l'atelier et obtenir ainsi une vue objectivante, favorable à l'observation de l'enseignant en activité dans l'environnement de sa classe. Néanmoins, dans certains contextes, il nous est souvent arrivé de nous rapprocher pour capter les interventions des petits parleurs, notamment en maternelle.

Précisons ici, à l'instar de Leblanc et Azéma (2022), que la présence de ces outils d'enregistrement peut plus ou moins influer sur le comportement des acteurs, avec par exemple le souci de donner à voir une séance idéale pour un observateur qui pourrait porter un jugement sur ce qu'ils font. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants enregistrés au cours d'ateliers philosophiques :

SUZIE (à ENQ) comme c'est quelque chose d'abstrait donc pour eux c'est difficile de savoir ce que c'est exactement // (aux élèves) alors est-ce qu'on fait des efforts qu'à travers le sport ? (Annexe 8, 27).

LEA (à ENQ) ouh c'est dur (rire) (Annexe 13, 134).

Les enseignants peuvent s'adresser au chercheur pour justifier, pour faire part d'une déception mais, comme le remarquent Leblanc et Azéma (2022), parfois le commentaire peut prendre la forme d'un entretien d'auto-confrontation lorsque des circonstances particulières sont partagées :

THEO (à ENQ tout bas) alors dans les deux groupes que je viens d'écouter // à pourquoi est-ce qu'il faut écouter ? // là (il montre le groupe 2 et cite) sinon on se fait taper // et là (il montre le groupe 1) / il vient de dire qu'il s'est fait casser une branche de goyavier sur le crâne // on découvre son contexte (Annexe 16, 66).

Pour accompagner les captations vidéo des ateliers philosophiques, des enregistrements audios ont permis de garder trace des entretiens d'analyse de pratique individuels, des échanges de travail, des réunions de concertation collective sur le terrain calédonien et des échanges entre pairs dans le cadre de la formation PHILEACT de décembre 2023 en France. Enfin, des photos ont été prises pour rendre compte des processus de transformation, qu'il s'agisse de traces écrites ou encore d'organisation spatiale.

3.3. Des entretiens individuels compréhensifs

L'entretien est une technique importante en sciences de l'éducation et de la formation en cela qu'il donne une place centrale à la parole en contexte d'interactions (Triby, 2022). Dans le cadre de notre recherche collaborative à visée interprétative, nous avons fait le choix d'entretiens compréhensifs qui ont la particularité de mettre le sujet en posture réflexive sur ses propres pratiques, et de considérer son discours comme un vecteur privilégié pour accéder à la connaissance des mécanismes à l'œuvre (Mbiationg, 2022). Verbaliser, expliciter ce qui est fait et comment cela a été pensé, nécessite une mise en mots pour soi et pour autrui et conduit à des prises de conscience et des ajustements (Saillot, 2022). Formalisé par Kaufmann (1996), l'entretien compréhensif se démarque quelque peu de l'entretien semi-directif en cela qu'il est pensé comme un échange peu contraint pour permettre à l'interlocuteur de développer librement son propos selon les axes proposés par le chercheur. Dans ce cadre conversationnel où l'écoute active est indispensable, le participant reste l'acteur privilégié pour la production des connaissances sur lui-même et son agir professionnel (Mbiationg, 2022). Le chercheur conserve toutefois une certaine maîtrise de l'échange, d'une part pour ramener l'interlocuteur sur le sujet qu'il explore en cas de digressions trop longues, et d'autre part pour l'engager à ne pas seulement exposer ses représentations mais à exprimer les raisons de ses représentations (Kaufmann, 1996). L'entretien compréhensif prend la forme de pistes de recherche qui impliquent donc en amont de choisir les thèmes en cohérence avec l'enquête et les caractéristiques que l'on cherche à repérer (Mbiationg, 2022), sans figer leur énoncé ainsi que le précise Kaufmann (1996) : « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (p. 48). Les questions doivent être formulées dans un registre langagier accessible et accompagnées de relances pour encourager le développement du discours en corrélation avec les objectifs de l'enquête (Mbiationg, 2022). Guidée par une posture empathique, bienveillante, mais aussi engagée, la menée d'entretiens compréhensifs à l'issue de chaque atelier philosophique a permis de recueillir trois catégories de données : des informations sur les actions et l'expérience vécue telles qu'elles ont été rapportées par l'enseignant, les émotions qui accompagnent cette restitution et le sens qu'il leur donne.

Le tableau suivant présente les 15 ateliers philosophiques retenus (trois par enseignant), enregistrés avec les lieux et dates et durée des observations ainsi que les entretiens qui les ont accompagnées.

Tableau 3 : Récapitulatif des ateliers philosophiques observés et des entretiens d'analyse de pratique à chaud.

Enseignants	Lieu	Atelier philosophique observé	Durée	Entretien d'analyse de pratique à chaud	Durée	Date
SUZIE Cycle 1	Tribu de la chaîne	1	16'	1	9'	04/05/2023
		2	15'	2	15'	27/07/2023
		3	20'	3	16'	09/11/2023
JULIE Cycle 1	Village de la côte ouest	1	24'	1	11'	24/07/2023
		2	28'	2	13'	10/10/2023
		3	20'	3	9'	09/11/2023
LEA Cycle 1	Village du nord	1	14'	1	18'	24/07/2023
		2	33'	2	19'	10/10/2023
		3	26'	3	15'	9/11/2023
THEO Cycle 2	Village de la côte est	1	44'	1	11'	30/03/2023
		2	30'	2	6'	27/03/2023
		3	50'	3	17	10/11/2023
MOANA Cycle 3	Nouméa	1	32'	1	6	15/05/2023
		2	44'	2	16	10/10/2023
		3	60'	3	11	14/11/2023

3.4. Des entretiens collectifs et des échanges de travail

À côté des entretiens individuels ont été menés des discussions en groupes (*focus-groupe*) dont l'intérêt réside, dans la dynamique de l'échange, à récolter des informations et des opinions, parfois différentes, sur les pratiques et la perception des acteurs (Albarello, 2022). Les pratiques philosophiques, la littérature de jeunesse océanienne et leur mise en perspective avec le développement des pratiques enseignantes en contexte océanien, ont constitué les sujets de nos discussions. L'approche était également compréhensive. Les enregistrements audios ont présenté, comme le souligne Filliettaz (2022), plusieurs avantages : une documentation des propos de chacun et des interactions entre les acteurs, des éléments prosodiques témoignant de la part non verbale de la discussion, une traçabilité du chemin parcouru et des traces partielles

qui donnent accès à certains aspects de l'activité menée. L'approche étant compréhensive, elle requérait un contact direct avec les lieux et les personnes. Ainsi, pour favoriser une familiarisation mutuelle et une disposition à aller à la rencontre de l'autre, les acteurs et nous-même avons décidé de varier les lieux de rencontre en alternant des réunions en Province sud et en en Province nord (locaux de l'INSPE à Nouméa, médiathèque de Koné, lieu privé au Mont-Dore, école de Suzie en tribu). En accord avec les participants, elles ont eu lieu sur les temps de vacances scolaires.

Les modalités de ces discussions collectives ont évolué au cours de notre recherche. L'atelier philosophique d'un des participants ayant pu être observé tôt dans l'année, il nous a semblé intéressant, lors de la première réunion collective, de le soumettre à l'analyse du groupe. Des extraits vidéos sélectionnés et accompagnés de leur transcription ont été présentés et des questions semi-directives ont guidé l'avancée des échanges (Annexe 42). L'objectif était d'engager la discussion entre les enseignants autour des choix opérés lors de cette DVP. Toutefois, un autre format a été préféré pour les deux rencontres suivantes afin de libérer davantage la parole en proposant plutôt un partage d'expérience qu'une analyse de pratique. Les enseignants étaient ainsi moins gênés d'avoir à commenter le travail d'un collègue qui pour sa part était amené à justifier des choix parfois maladroits. Ce nouveau format a offert un cadre plus propice aux restitutions de pratique avec le partage des réussites et des points de difficulté, et permis de mieux comprendre comment chacun s'appropriait les ateliers philosophiques (Annexes 44 et 45). Pour éviter les digressions, la discussion était orientée selon les thématiques rattachées à notre recherche, en particulier en ce qui concerne son axe interculturel.

Nous avons également restitué une réunion de travail entre les collègues de maternelles, et pour laquelle nous sommes très peu intervenue. Le tableau suivant récapitule ces temps d'échanges :

Tableau 4 : Récapitulatif des discussions de groupes

Participants	Lieu	Date	Durée	Axes de travail
SUZIE – JULIE LEA – THEO MOANA	Nouméa INSPE	06/04/2023	1h	Analyse d'une DVP filmée
SUZIE – JULIE LEA	Koné (médiathèque)	16/06/2023	1h00	Réunion de travail pour les maternelles
SUZIE – JULIE LEA – MOANA	Mont-Dore (lieu privé)	08/08/2023	1h15	Restitution des pratiques et échanges sur les modalités des ateliers philo
SUZIE – JULIE LEA – THEO MOANA	Ecole de Suzie (en tribu)	8/10/2023	1h40	Discussion autour des ateliers philo, de la littérature de jeunesse océanienne et de l'interculturalité

3.5. Notes et documents divers

Pour pouvoir saisir les enlacements et les variations entre les différents acteurs, en plus des situations de pratiques effectives et des entretiens collectifs, nous avons ajouté un recueil de matériaux hybrides. Nous avons pris des notes sur un document *Word* lors d'échanges au cours desquelles nous nous tenions en retrait, comme à l'issue des temps d'observation d'ateliers philosophiques au Mans (Annexe 46). Nous pourrions rapprocher cet appareil de preuves du carnet de terrain, outil canonique des ethnologues, que la plate-forme internationale de chercheurs, Performascope (2021), définit comme un document « *in situ* [qui] rend compte de la recherche en train de se faire » (p.1). Il s'agit là de saisir, dans l'espace intime du petit groupe de travail, comment ce que chacun met en place peut s'articuler avec le travail et la réflexion des autres. À la différence du carnet du chercheur, qui l'accompagne dans tous les moments de sa recherche, nos notes numériques concernent quelques moments ciblés. Leurs fonctions, comme l'évoque Piolat (2010) n'ont pas seulement consisté à copier dans l'urgence des informations entendues mais à sélectionner ce qui pouvait faire sens dans notre enquête. Dans le moment de l'écoute, nous avons déjà procédé à une mise en forme matérielle pour favoriser la structuration des idées en ajoutant des titres, des surlignages ou des commentaires.

Voici en exemple un extrait de notes numériques qui documentent un échange entre deux enseignantes expertes d'une école du Mans et les trois enseignantes de maternelle de Nouvelle-Calédonie lors de la formation PHILEACT fin 2023.

Tableau 5 : Extrait d'une prise de note numérique (Annexe 46).

<table>
<tr><td colspan="2">Date : 12 décembre 2023
Lieu : Le Mans (formation PHILEACT)
Contexte : accueil dans une école d'application du Mans où des maîtres formateurs reçoivent de futurs enseignants. L'équipe calédonienne découvre un autre contexte avec beaucoup d'enfants d'origine étrangère et allophones. Une enseignante inscrite dans le DU philosophie avec les enfants présente sa 4e séance de philo de l'année avec un groupe de six enfants de GS. SUZIE, JULIE et LEA assistent à cet atelier sur le thème de la liberté. Nous les rejoignons avec une autre enseignante de l'école pour l'entretien post DVP.</td></tr>
<tr><td>Enseignantes formatrices de l'école</td><td>SUZIE – JULIE - LEA</td></tr>
<tr><td>[…]

ENSEIGNANTE 1 : cet usage est variable parce qu'ils peuvent l'utiliser pour se frapper (contre). Elle pense que c'est mieux qu'ils s'écoutent. On apprend à s'écouter et lever le doigt. Prendre le bâton restreint l'immédiateté de la parole. La philosophie n'est peut-être pas le meilleur moment pour restreindre l'envie.

L'ENSEIGNANTE 1 ajoute qu'effectivement (modération) cela peut permettre de poser la pensée et de développer la prise en compte de l'autre en lui transmettant l'outil. Sinon la discussion peut aller très vite et les idées n'ont pas le temps de se développer.</td><td>[…]
5) Le bâton de parole
LEA parle du bâton de parole qu'elle utilise.
(pour)

JULIE partage cet avis. (contre)

LEA pense qu'au contraire (pour) il est utile pour baliser les tours de parole dans les petites classes pour éviter que ça n'aille dans tous les sens. Elle pense toutefois (modération) que dans l'année à venir elle le maintiendra au début et qu'elle l'enlèvera ensuite. Elle utilise un tapis sacré qui matérialise un moment particulier. A l'ENSEIGNANTE 2 qui lui demande si dans ce cas le bâton de parole est nécessaire, elle confirme son choix et le justifie par le fait que les petits se coupaient la parole, n'écoutaient pas. Elle trouve qu'il a une fonction de régulation et d'incitation à la prise de parole pour le plaisir de le tenir dans les mains.</td></tr>
</table>

Enfin quelques documents didactiques ont été rassemblés. Il s'agit d'outils de pilotage, de grilles d'évaluation ou de progressions que les enseignants stagiaires ont souhaité mettre à notre disposition.

4. Les méthodes d'analyse des données

Les méthodes de recueil de données étant variées, elles ont généré une combinaison de méthodes d'analyse qui ont permis d'éclairer nos deux hypothèses.

4.1. L'analyse des questionnaires sur les représentations enseignantes

Les questionnaires qui ont encadré l'observation (début 2023 et début 2024) ont été soumis à une analyse lexicométrique par le logiciel IRaMuTeQ (Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), qui permet de traiter des ensembles de textes en mettant en relief la fréquence du vocabulaire employé. Bien que le logiciel soit surtout utilisé pour traiter de vastes corpus, nous avons trouvé intéressant d'y soumettre certaines réponses des enseignants pour tenter d'établir, au-delà de l'examen individuel de ces énoncés, des réseaux de significations. L'analyse numérique apporte en effet une autre façon de lire le texte, non plus envisagé dans une approche seulement linéaire mais aussi transversale avec la mise en réseau des mots choisis par l'énonciateur comme l'illustre la figure suivante.



Figure 10 : Exemple de présentation hiérarchisée des lexèmes les plus employés dans la réponse à une question.

Ainsi selon Mayaffre (cité par Khelifi, 2017), « le numérique complète-augmente la linéarité par des réticularités ». Le logiciel IRaMuTeQ permet de considérer deux types de variables : des variables illustratives comme le nom des enseignants par exemple et des variables thématiques que nous avons fait correspondre à certaines questions telles les principales préoccupations des enseignants lors de leur première prise de fonction ou encore la part que pourrait constituer le projet PHILEACT dans le travail en contexte interculturel.

4.2. Transcription des ateliers philosophiques, des entretiens individuels et collectifs

Les ateliers philosophiques, les entretiens d'analyse de pratiques ainsi que les réunions d'échanges collectifs ont été intégralement retranscrits à la main. Bien que cela ait représenté un temps considérable, notamment pour restituer fidèlement les ateliers des maternelles où plusieurs écoutes sont parfois nécessaires afin de comprendre les enfants, ce travail fastidieux

a permis d'effectuer une première réflexion sur l'analyse du corpus et d'envisager les méthodes pour son exploitation. Si plusieurs conventions de codage existent pour restituer une situation de parole, nous avons fait le choix d'utiliser deux systèmes différents pour rendre compte, d'une part des échanges dans le cadre des ateliers philosophiques, et d'autres part des entretiens, individuels ou collectifs.

Transcription des ateliers philosophiques

Selon les recommandations de Parisse et Morgenstern (2010), pour qui le choix du système de transcription doit être effectué en fonction de critères d'efficacité ou de besoins de la recherche, les DVP sont restituées mot à mot en suivant les conventions du centre VALIBEL (Variétés Linguistiques du français en Belgique) (Tableau 6).

Tableau 6 : Conventions de codage des ateliers philosophiques

Marque	**Signifié**
/	pause brève
//	pause longue
…	silence
(rire), (chuchotement)	commentaires para-verbaux
ben, bah …	interjection
[inaudible]	passage inaudible
{incertain}	transcription incertaine
l-	début de chevauchement
l-	fin de chevauchement
(…)	Didascalie
***	Personne ou lieu anonymé
E1, E2, E3 …	élève
GC	groupe classe
GR	groupe des discutants
SUZIE, JULIE, LEA, THEO, MOANA	identification des enseignants
ENQ	enquêtrice

Ce système de codage est adapté pour les recherches ne portant pas directement sur les formes phoniques (phonétique, phonologie, prosodie), ce qui est notre cas. Il transcrit en utilisant l'orthographe traditionnelle et ne recourt pas à la ponctuation de l'écrit (Dister et Simon, s.d.). Pour rendre lisible des énoncés sans ponctuation, Valibel propose un code adapté qui mentionne les pauses et les chevauchements. Pour valoriser l'oralité du corpus, nous conservons de même les traces de l'élaboration de la pensée des enfants et de l'enseignant en notant les disfluences (interjections ou répétitions d'une partie de d'énoncé). Pour le format de nos données, certaines conventions ont été modifiées afin de correspondre au phénomène étudié. Les locuteurs reçoivent un prénom d'emprunt pour désigner les enseignants (JULIE, MOANA, etc…), tandis que les élèves de chaque classe sont repérés par un numéro (E1, E2, etc.). Nous nous attribuons le code ENQ pour enquêtrice afin d'être plus facilement identifiée. Ces codes sont notés devant chaque prise de parole. Enfin, pour observer au mieux le rôle de l'enseignant dans la menée d'un atelier philosophique, notamment son questionnement, si important dans le cadre de ces oraux réflexifs, nous avons choisi de maintenir le point d'interrogation. Chaque atelier philosophique est retranscrit dans un tableau qui présente dans une première colonne une numérotation des prises de parole (TDP), dans une seconde colonne le locuteur (LOC) et dans une troisième son propos (VERBATIM).

Tableau 7 : Modèle de transcription des ateliers philosophiques (extrait de l'Annexe 12).

TDP	LOC	VERBATIM
1	JULIE	les enfants on se concentre / les jambes croisées / on ferme les yeux / on se calme // alors qu'est-ce qu'on va faire maintenant ?
2	E18	on va parler du bénitier
3	E13	on va travailler
4	JULIE	oui mais on va travailler sur quoi ?
5	E13	la philosophie
6	JULIE	oui E13 / tu peux parler plus fort ?
7	E13	(plus fort) la philosophie
8	JULIE	la philosophie oui et ça sert à quoi la philosophie ?
9	E19	à apprendre
10	E16	à penser

11	JULIE	oui alors la philosophie / ça sert à // |- (un index sur chaque tempe) penser // (elle fait tourner les index) réfléchir // et (le pouce et l'index sur le menton) se poser les questions-|
12	GC	|- (un index sur chaque tempe) penser // (ils font tourner les index) réfléchir // et (le pouce et l'index sur le menton) se poser les questions-|
13	JULIE	oui et pour cela il faut lever la main pour demander la parole et …
14	E18	écouter

Transcription des entretiens individuels et collectifs

Les entretiens d'analyse de pratique à chaud ainsi que les entretiens collectifs sont également retranscrits dans un tableau selon le même mode de présentation. Toutefois, nous avons fait le choix d'une retranscription de type Ubiqus IO qui supprime les répétitions, les erreurs de langage et les remarques accessoires. Cette modalité permet de restituer de manière fluide, fidèle et respectueuse, les propos des enseignants.

Tableau 8 : Modèle de transcription des entretiens individuels et collectifs (extrait de l'Annexe 27).

TDP	LOC	VERBATIM
1	ENQ	C'est ma troisième visite et pour cet atelier, la question était « Est-ce bien de voler ? » à partir de *La leçon du bénitier*. Peux-tu me dire par rapport à ma dernière observation quelles sont les modalités qui ont changé ?
2	JULIE	Alors pour cette dernière période je suis passée à une trace écrite faite par les élèves, contrairement à la période précédente où les élèves devaient dessiner leurs représentations. Là j'écris leur idée sur une ardoise et ils doivent la recopier sur une petite bande de papier. C'est un niveau supérieur. Sachant que ce sont des moyens, je précise que je n'ai pas de grande section, c'est une grande évolution et ils ont bien progressé.

4.3. Dispositif d'analyse des pratiques favorables au dialogue réflexif chez les élèves : le modèle du multi-agenda élargi aux ateliers philosophiques

En sciences de l'éducation, plusieurs modèles d'analyse ont été créés pour essayer de rendre compte de la complexité des pratiques enseignantes et de la co-activité maître-élève (Altet, 2003 ; Bucheton, 2009 ; Goigoux, 2007 ; Sensevy, 2011). Mais c'est l'approche de Bucheton (2009) qui nous a paru la plus pertinente pour appréhender les gestes professionnels, la réflexivité et les ajustements opérés par des enseignants débutants dans la formation au dialogue réflexif et à l'ouverture à l'altérité.

À la manière de Saillot (2022) qui propose un modèle élargi du multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009) en associant à chaque macro-

préoccupation des actions pédagogiques et didactiques, nous proposons une modélisation élargie aux pratiques philosophiques. Pour cela nous conservons les macro-préoccupations, catégories d'analyse qui représentent les constantes de l'activité, la structurent et l'orientent. Nous y ajoutons, à un niveau micro, des variables observables représentées par des verbes d'actions, correspondant aux actions menées par les enseignants débutants pour engager l'élève à penser par lui-même et avec les autres (

Figure *11*).

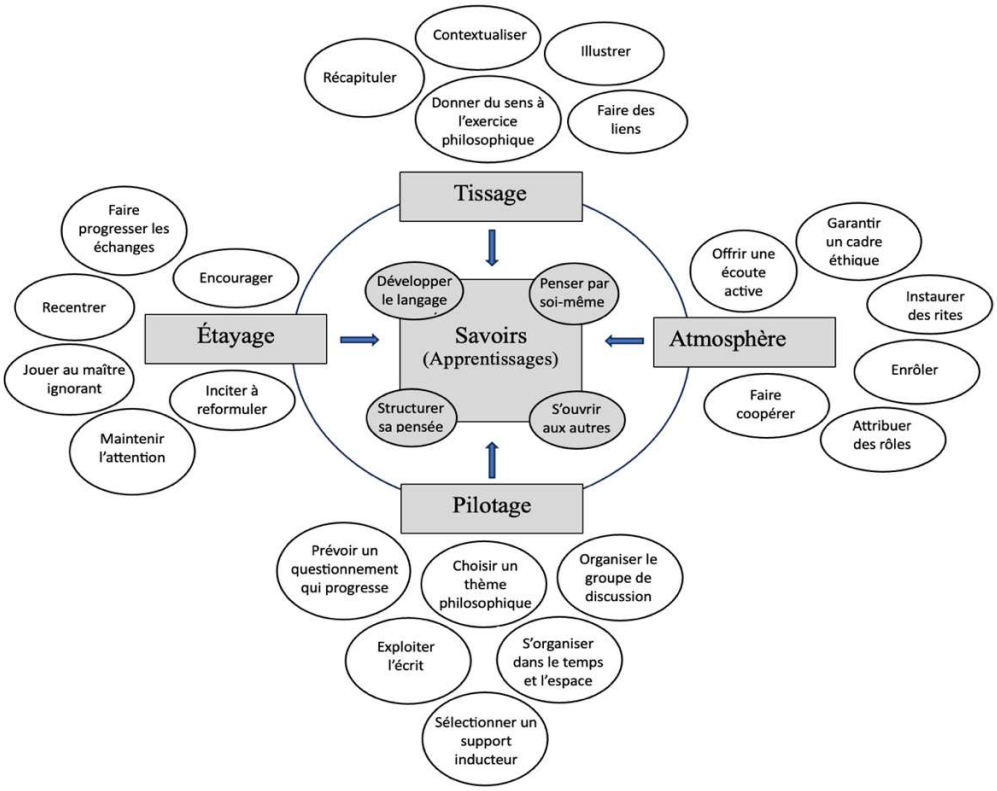


Figure 11 : Le modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques.

Ce schéma n'étant pas facile à compléter, lors de nos observations de classe nous nous sommes munis d'un tableau d'observation des ateliers philosophiques (Tableau 9*)*. Les cinq catégories correspondant aux macro-préoccupations titrent les colonnes et sont déclinées en différentes variables. Une croix est apposée dans la case correspondant à la variable lorsque celle-ci est repérée. Une dernière colonne intitulée « Commentaires de l'enseignant stagiaire » est destinée à être complétée avec les éléments éclairants apportés lors de l'entretien d'analyse de pratique à chaud. Enfin, une section est réservée à notre analyse pour détailler les éléments d'observation. Les différents tableaux ont ensuite été croisés pour rendre compte de l'activité des enseignants par macro-préoccupation : pilotage, atmosphère, tissage, étayage et savoir.

Tableau 9 : Grille d'observation des pratiques philosophiques

Grille d'observation (numéro) – Enseignant (X)

Niveau / cycle : Date :
Thème de l'atelier philosophique :
Support :

Pilotage	Atmosphère	Étayage	Tissage	Savoir (apprentissages)	Commentaires de l'enseignant stagiaire
Choisir un thème philosophique	Instaurer des rites	Faire progresser les échanges	Donner du sens à l'exercice philosophique	Développer le langage	
Sélectionner un support inducteur océanien	Attribuer des rôles	Encourager	Illustrer	Penser par soi-même	
Organiser le groupe de discussion	Offrir une écoute active	Maintenir l'attention	Faire des liens	Structurer sa pensée	
S'organiser dans le temps et l'espace	Enrôler	Inciter à reformuler	Contextualiser	S'ouvrir aux autres	
Prévoir un questionnement qui progresse	Faire coopérer	Recentrer	Récapituler		
Exploiter l'écrit	Garantir un cadre éthique (bienveillance)	Jouer au maître ignorant			

ENQ – Analyse

Pilotage :
Atmosphère :
Étayage :
Tissage :
Savoir (apprentissages) :

Dans une perspective d'observation systématique du développement d'une pratique favorable au dialogue réflexif chez leurs élèves de la part des enseignants, à côté de cette grille d'observation, une analyse textuelle des documents mis à notre disposition (progression annuelle, grille d'évaluation, extrait de page facebook, etc.), a apporté un éclairage supplémentaire dans la compréhension de la manière dont les enseignants stagiaires s'appropriaient la pratique de la philosophie avec les enfants et leur permettait de développer leur pensée réflexive.

4.4. Dispositif d'analyse pour explorer la collaboration avec les pairs dans l'acquisition de compétences professionnelles interculturelles : l'analyse de contenu thématique (ACT) des entretiens collectifs

La part d'autrui dans la formation de soi (Eneau, 2005) a constitué le second axe de notre recherche. Pour examiner comment l'autonomie des enseignants stagiaires et leur réflexion sur la prise en compte du contexte d'exercice se construit au contact du groupe, nous avons mené une analyse de contenu thématique (ACT) des entretiens collectifs et des réunions de travail. Paillé et Mucchielli (2021) présentent cette méthode d'analyse qualitative comme un procédé de réduction des données par le choix de thèmes qui vont décomposer le corpus. Des sous-

thèmes peuvent être ajoutés comme nous l'avons fait avec le modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques. Cela suppose d'abord le repérage et le regroupement des idées en accord avec nos objectifs de recherche, puis le traçage de liens autour de similitudes ou de divergences. Bien qu'il existe aujourd'hui plusieurs logiciels d'analyse, MAXQDA ou NVivo par exemple, nous avons opté pour le support papier « moyen traditionnel par excellence » selon Paillé et Mucchielli (2021, p. 273). Lorsque le corpus n'est pas trop volumineux, ce qui est notre cas pour les temps d'échanges collectifs, la manipulation des documents par soi-même facilite l'activité cognitive. Le questionnement a veillé à recueillir les réponses de chaque enseignant sur les thématiques choisies. Des questions de relance ont permis d'approfondir le champ d'exploration ou de recentrer la discussion (Tableau 10). Qu'ils aient eu lieu de manière formelle dans le cadre de réunions programmées, ou informelle tels ceux advenus dans le cadre de la formation PHILEACT au Mans, les échanges ont été séquencés selon trois thèmes : l'appropriation de l'atelier philosophique comme modalité pédagogique pour développer la pensée réflexive des élèves ; l'utilisation de la littérature de jeunesse océanienne comme support inducteur à la discussion et une réflexion sur l'éducation interculturelle.

Tableau 10 : Exemple de séquençage retenu pour l'analyse thématique des échanges collectifs (Annexe 45)

	Thème 1 **Appropriation d'une pratique : les ateliers philosophiques**	**Thème 2** **La littérature de jeunesse océanienne comme support à la réflexion**	**Thème 3** **L'approche interculturelle**
Exemples de questions types lors des entretiens collectifs	ENQ : À quelle fréquence avez-vous mené les ateliers philo et à partir de quand ? (79)	ENQ : Comment avez-vous choisi votre corpus océanien ? (1)	ENQ : Votre réflexion sur l'interculturalité s'appuie-t-elle uniquement sur ces ouvrages océaniens ? (151)
Exemples de questions pour engager les interactions lors des entretiens collectifs (extraits de l'entretien collectif du 8 octobre 2023)	ENQ : N'hésitez pas à rebondir. Y en a-t-il d'autres qui travaillent la philo en interdisciplinarité ? » (134)	ENQ : Le PENC insiste sur la prise en compte de la diversité culturelle, notamment océanienne, avez-vous eu des formations fléchées en ce sens au sein des IEP avec la littérature océanienne par exemple ? (31)	LEA : […] après est-ce que c'est de l'interculturalité, je ne sais pas. (232) ENQ : Qu'est-ce que vous en pensez ? (233)

En dehors des entretiens collectifs, l'analyse de contenu thématique s'est également appuyée sur d'autres énoncés : les questionnaires de fin d'observation, les entretiens individuels d'analyse de pratique à chaud lorsqu'étaient mentionnés les modifications de pratiques consécutives à des échanges avec des partenaires du groupe, et les notes d'observation que nous avons prises lors de réunions de travail ou de discussions informelles. Le repérage des thèmes s'est fait sur les verbatims imprimés, au moyen des trois couleurs choisies : bleue pour le thème 1, verte pour le thème 2 et rouge pour le thème 3.

5. Résumé du chapitre

Notre enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative fondée sur une approche collaborative. Cinq enseignants stagiaires, puis titulaires pour trois d'entre eux, ont expérimenté la mise en place d'ateliers philosophiques à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse océanienne dans des écoles de village, de tribu et de zone prioritaire. Notre posture de praticienne-chercheuse nous a conduite à adopter une démarche compréhensive et bienveillante pour appréhender la manière dont chacun des participants s'appropriait cette modalité pédagogique pour enseigner en contexte océanien. L'objectif était également d'observer comment les interactions pouvaient participer au développement des compétences professionnelles, notamment éthiques.

Dans la perspective d'une approche par triangulation, pour garantir la scientificité de l'étude, nous avons croisé différentes méthodes de recueil de données. Les enregistrements, audio, vidéo et photo, ont permis de garder trace de l'appropriation par des enseignants novices d'une activité pédagogique singulière (la pratique philosophique à l'école primaire), de l'analyse réflexive menée à chaud après les ateliers, mais également des dynamiques interactionnelles entre les participants autour des ateliers philosophiques, de l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et de la démarche interculturelle. Ils ont été complétés par deux questionnaires encadrant l'observation, des notes numériques et des documents didactiques. Le protocole méthodologique est résumé dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Récapitulatif du recueil de données et de l'analyse des données.

	HYPOTHÈSE 1 La mise en place d'ateliers philosophiques avec pour support des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne, permettrait aux enseignants débutants au primaire de développer une pratique favorable au dialogue réflexif chez leurs élèves.	**HYPOTHÈSE 2** La collaboration avec des pairs, également stagiaires, pour la mise en œuvre de pratiques philosophiques avec les enfants à partir de supports littéraires océaniens, contribuerait à l'acquisition de compétences professionnelles de nature éthique, en particulier interculturelles.
DONNÉES RECUEILLIES	- Deux questionnaires encadrant l'observation des cinq enseignants (rentrée 2023 et rentrée 2024). - 15 ateliers philosophiques observés et retranscrits (trois par enseignant). - 15 entretiens d'analyse de pratique à chaud (trois par enseignant). - Photos sur des modalités d'organisation et des traces écrites. - Documents didactiques transmis par les enseignants.	- Trois entretiens collectifs dont un temps d'analyse d'une DVP menée par l'un des participants et un temps d'échanges en Nouvelle-Calédonie. - Notes numériques sur un atelier mené en France par deux participants et deux temps d'échanges avec des enseignants chevronnés, à l'issue d'ateliers menés ou observés lors de la formation PHILEACT. - Photos d'outils partagés. - Questionnaire donné à la fin de la collaboration à l'enquête.
MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	- Modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques pour l'analyse des verbatims des ateliers philosophiques et des entretiens individuels.	- Analyse de contenu thématique (ACT). - Analyse lexicométrique par le logiciel IRaMuTeQ.

PARTIE 3 – APPROCHE EMPIRIQUE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

CHAPITRE VII : Contribution des pratiques philosophiques dans la formation d'enseignants débutants pour favoriser le dialogue réflexif chez leurs élèves

Il est important ici de rappeler l'intérêt que nous avons trouvé à la contribution du modèle du multi-agenda ou modèle de l'agir enseignant de Bucheton et Soulé (2009) dans l'analyse du travail de l'enseignant et de sa professionnalisation en contexte calédonien. Notre raisonnement, à travers l'étude des gestes professionnels convoqués par la mise en œuvre d'ateliers philosophiques et des liens qu'ils tissent avec d'autres notions du modèle, telles les préoccupations ou les postures, a été de comprendre les représentations que les jeunes enseignants pouvaient se faire de la situation vécue dans un environnement qui ne leur était pas forcément familier et comment ils entendaient répondre au projet de la réussite de tous les élèves. Les observations menées en classe et les entretiens de restitution et d'analyse de pratique individuels et collectifs ont tenté de comprendre les logiques d'arrière-plan qui ont conditionné l'expérience professionnelle. Ce chapitre présente d'abord les préoccupations des enseignants à l'entrée dans le métier. Puis sont décrites et analysées, selon le modèle du multi-agenda, les données relatives à l'exploration de la première hypothèse suggérant que l'appropriation de pratiques philosophiques avec les enfants à partir d'ouvrages océaniens permettrait aux enseignants débutants de développer des compétences professionnelles qui favoriseraient l'exercice de la pensée des élèves, pour eux-mêmes et avec les autres.

1- Préoccupations et positionnements en début d'exploration

Le questionnaire transmis au groupe à la rentrée 2023 visait à avoir un aperçu de ce qui pouvait concentrer l'attention de jeunes enseignants dans la prise en responsabilité d'une classe, notamment en contexte peut-être non familier (tribu, village, zone d'éducation prioritaire). Dans ce cadre nous souhaitions recueillir leurs attentes quant à leur participation au Projet PHILEACT et leur positionnement sur leur sentiment de compétences dans la menée d'un débat, et en littérature de jeunesse océanienne, support de médiation culturelle souhaité pour les ateliers philosophiques.

1.1. Principales préoccupations à l'entrée en fonction dans un nouveau contexte

La prise en charge d'une classe dans un nouvel établissement était sans surprise la principale source d'anxiété pour de jeunes enseignants. C'est ce qu'illustre le nuage de mots suivant, correspondant aux réponses données à la première question du questionnaire de rentrée proposé en 2023[69] (Annexes 2, 3, 4, 5, 6).



Figure 12 : Présentation hiérarchisée des principales préoccupations des enseignants stagiaires à la rentrée 2023.

Les lexèmes les plus employés par les enseignants stagiaires concernent les noms « classe », « organisation » et « élèves ». Viennent ensuite les verbes « prendre » et « essayer » et dans une moindre mesure « sentir », pour évoquer à la fois l'action, l'humilité de l'enseignant novice et les tâtonnements qui accompagnent, au début, la mise en œuvre des apprentissages. Les adjectifs « principal » et « premier » soulignent l'ordre de priorité au moment de la rentrée. La compétence professionnelle relative à la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage tenant compte de la diversité des élèves est évoquée de manière unanime dans les réponses. Deux types de difficultés s'y rattachent. L'une concerne la construction de programmations, de progressions qui s'inscrivent dans un emploi du temps contraint et dans la perspective d'un enseignement de qualité (Suzie, Annexe 2 ; Moana, Annexe 6) :

- le souci principal a été la construction de programmations et progressions […] Les collègues veulent établir des programmations à l'issue des tests de positionnement or je

[69] L'intitulé de la question pour les quatre enseignants stagiaires affectés en Province nord était : « C'est votre rentrée en première d'année d'affectation, en Province nord, sur quoi reposent vos principales préoccupations dans votre prise de fonction ? ». La question posée à Moana comportait une variation : « Vous êtes affecté en Province sud, vous prenez en charge une classe pour l'année complète, quelles sont vos principales préoccupations ? ».

suis visité la semaine d'après, en raison de ça je dois dire que je suis inquiet. L'autre point est que je rencontre des difficultés quant à la réalisation d'un EDT et comment y inclure la philosophie, je ne me sens pas assez préparé sur tout le pan de préparation de la classe en début d'année (Théo, Annexe 5, Q1).

- [mes préoccupations sont] mes programmations, mes progressions mon journal de classe à jour […]. Et surtout être à la hauteur des attentes, des besoins, des tâches à accomplir (Suzie, Annexe 2, Q1)

- Ma principale préoccupation est de développer mes compétences de l'enseignant qui doivent être encore améliorées pour fournir un enseignement de qualité aux élèves dont j'ai la responsabilité (Moana, Annexe 6, Q1)

L'autre difficulté se rapporte à la mise en place de modalités, tels les ateliers en maternelle, qui permettent aux élèves de travailler efficacement (Léa, Annexe 4 ; Julie, Annexe 3). Cela implique de penser l'aménagement de la classe, les affichages et le matériel. Dans cette planification à construire, l'inclusion de la philosophie avec les enfants et le temps nécessaire à l'approfondissement de sujets philosophiques a été source de questionnement (Théo, Annexe 5). Les élèves ont été évidemment au centre de toutes ces préoccupations et la gestion de la classe a constitué un élément d'appréhension. Pour Léa (Annexe 4), il s'agissait d'assurer un climat de classe sécurisant et pour Suzie (Annexe 2) de gérer l'accueil des enfants et les pleurs des premiers jours. Pour finir, la perspective des visites des conseillers pédagogiques (Théo, Annexe 5) et de l'inspection de titularisation à venir (Julie, Annexe 3), constituaient des sujets d'inquiétude majeurs.

Ces premières données rejoignent les travaux de Daguzon (2010) qui, dans une thèse sur l'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles, établit qu'en début de carrière, après un stade d'idéalisation de la profession, la découverte de la classe devient un sujet de préoccupation majeur accompagné d'un « sentiment de survie » lorsqu'il s'agit d'aborder la conduite de la classe (p. 46).

1.2. Représentations sur le rapport entre la culture des élèves et celle de l'enseignant

Les questions 2, 3 et 4 avaient pour objectif d'aborder l'interculturalité en recueillant les premières représentations sur le contexte d'exercice et la manière dont les enseignants stagiaires envisageaient d'y répondre. Elles interrogeaient le contexte culturel de leur classe[70],

[70] Question 2 : « La société calédonienne est multiculturelle. Dans votre classe, comment semble se répartir cette diversité culturelle ?

le niveau de proximité entre leur culture et celles de leurs élèves[71] et leur projection dans la prise en compte de cette diversité[72]. Si Julie a mentionné une « belle multiculturalité » (Annexe 3, Q2) et Léa une classe multiculturelle avec des enfants de culture kanak, de culture polynésienne et des enfants métis (Annexe 4), la plupart des réponses ont mis en lumière des contextes d'enseignement d'un premier abord plutôt homogènes. Suzie, Julie, Theo et Moana ont fait part d'une majorité d'apprenants de culture kanak dans leur classe (Annexes 2, 3, 5, 6). Dans l'école de Suzie, la diversité culturelle est amenée par l'enseignante, le personnel de la mairie ou de la Province quand il s'y déplace ; dans celle de Moana elle est représentée par une élève wallisienne, et dans celle de Théo par un enfant d'origine métropolitaine. Toutefois, dans les milieux présentant une apparente homogénéité culturelle kanak, certains enseignants évoquent une « micro-diversité culturelle » avec des différences propres aux lieux d'origine, de la Grande Terre ou des îles (Moana, annexe 6, Q2).

Au tout début de l'année scolaire, les enseignants stagiaires estimaient tous se sentir proches de la culture des élèves qu'ils recevaient, soit parce qu'ils étaient culturellement métissés (Léa, Annexe 4 ; Moana, Annexe 6), soit parce que les références littéraires des élèves ou leur manière de s'exprimer leur étaient familières (Théo, Annexe 5), ou encore parce qu'ils considéraient que la différence n'était pas un problème (Julie, Annexe 3). Si à l'instar de Moana, ils se sentaient « Calédoniens mais aussi Océaniens avec les richesses que cela inclut » (Annexe 6, Q3), ils relevaient néanmoins quelques éléments de distance avec la culture océanienne. Moana évoquait le fait de ne pas disposer de tous les « codes culturels » (Q3), Théo disait ressentir un écart avec les élèves habitant à la tribu (Annexe 5), et Léa précisait qu'étant de la ville, son mode de vie était différent de celui de ses élèves (Annexes 4).

Pour prendre en compte la diversité des élèves, les intentions et les propositions ont été variées. En maternelle, elles concernaient davantage l'observation des différences par les élèves : Julie souhaitait mettre l'accent sur l'oral pour que chacun puisse partager ses expériences tandis que Léa envisageait des chants, des contes, des recettes de cuisine (Annexes 3 et 4). Des projets avec des intervenants en langue kanak étaient également évoqués (Julie, Annexe 3). Notons pour Suzie l'absence de réponse à cette question. À l'école élémentaire,

[71] Question 3 : « Quel est le degré de proximité entre la culture ou les cultures de vos apprenants et la ou les vôtre.s ? »

[72] Question 4 : « Quelle sera pour vous la ‘‘bonne façon" de répondre à l'hétérogénéité culturelle de vos élèves ? »

c'est la compréhension de l'autre qui était mise en avant par les enseignants de CE2 et de CM1, avec une double dimension : enseignant-élève et élève-élève. Théo projetait d'« ouvrir les enfants au monde afin de leur montrer les différences de mode de vie autour du globe et leur faire prendre conscience de leur rôle dans le développement de leur pays » mais aussi de « [se] rapprocher de gens du pays Hoot Ma whaap », des enseignants en langue kanak et des parents, pour faire de l'hétérogénéité culturelle une richesse (Annexe 5, Q4). Moana, développait une réflexion qui allait dans le même sens :

> Je pense que comprendre « l'Autre » aussi bien du point de vue de la relation enseignant-élève mais aussi élève-élève est la clé pour répondre à cette hétérogénéité culturelle. Bien qu'il puisse y avoir des différences de cultures ou au sein d'une même culture, se reconnaître dans « l'autre », dans son camarade, son enseignant ou dans l'autre sens dans ses élèves, est fondamental. Cela nécessite la compréhension et l'acceptation de la spécificité et de la différence d'autrui comme une richesse en elle-même mais aussi une source de richesse pour soi également. « Les autres et moi », « vous et moi » cela donne le « nous » qui dans cette perception des choses est pour moi la bonne façon de répondre à l'hétérogénéité culturelle de mes élèves. (Annexe 6, Q4)

À l'entrée dans le métier, les enseignants ne semblaient pas considérer la diversité culturelle comme un obstacle mais au contraire comme une ressource qu'ils entendaient exploiter pour une ouverture à l'altérité. La relation interindividuelle étant considérée comme « la clé » pour considérer la différence comme un atout, la formation aux pratiques philosophiques avec les enfants pouvait alors constituer un levier pour les accompagner dans cette entreprise.

1.3. Représentations sur les apports potentiels du projet PHILEACT dans l'approche d'un contexte interculturel

Si les mots-phares de la question 5[73] (« projet », « Phileact », « contexte », « culturel ») étaient les plus partagés dans les réponses des cinq enseignants stagiaires, comme l'illustre le nuage de mots présentés ci-dessous (figure 13), apparaissaient également un certain nombre d'occurrences liées aux objectifs de la mise en œuvre d'ateliers philosophiques. L'apprentissage de cette pratique en contexte scolaire (« école », « élève ») était d'abord associé à la fonction d'accompagnement de l'enseignant, mise en exergue avec le verbe « aider » et sa valeur forte « enrichir ». Venaient ensuite les enjeux de la philosophie avec les

[73] Question 5 : « Comment pensez-vous que votre participation au projet PHILEACT peut vous aider à vivre et travailler en contexte interculturel ? »

enfants : cognitif « penser », mais aussi langagier, social et démocratique que le terme « échange » pouvait rassembler.



Figure 13 : Présentation hiérarchisée des lexèmes communs sur les représentations des apports du projet PHILEACT quant au travail en contexte interculturel.

Les corpus individuels évoquaient également la possibilité d'un rapprochement des cultures autour de « sujets » universels tels la mort, la différence, dieu … (Suzie, Annexe 2, Q5 ; Théo Annexe 5, Q5), qui n'étaient pas nécessairement abordés dans les familles (Julie, Annexe 3). Dans ces perspectives, le projet collaboratif PHILEACT, grâce aux rencontres avec des collègues de pays et de contextes différents, les outils et les méthodes partagés, la mise en valeur de la littérature de jeunesse pour favoriser la parole des élèves, constituait pour chacun des enseignants stagiaires une aide dans leur pratique enseignante en contexte interculturel (Julie, Annexe 3 ; Moana, Annexe 6).

1.4. Sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse et la menée d'ateliers philosophiques

À la rentrée 2023, au début de l'expérimentation, le positionnement sur une échelle ordinale pour mesurer le sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse et dans la menée d'une discussion à visée philosophique a révélé des écarts significatifs comme en témoigne le diagramme qui suit :

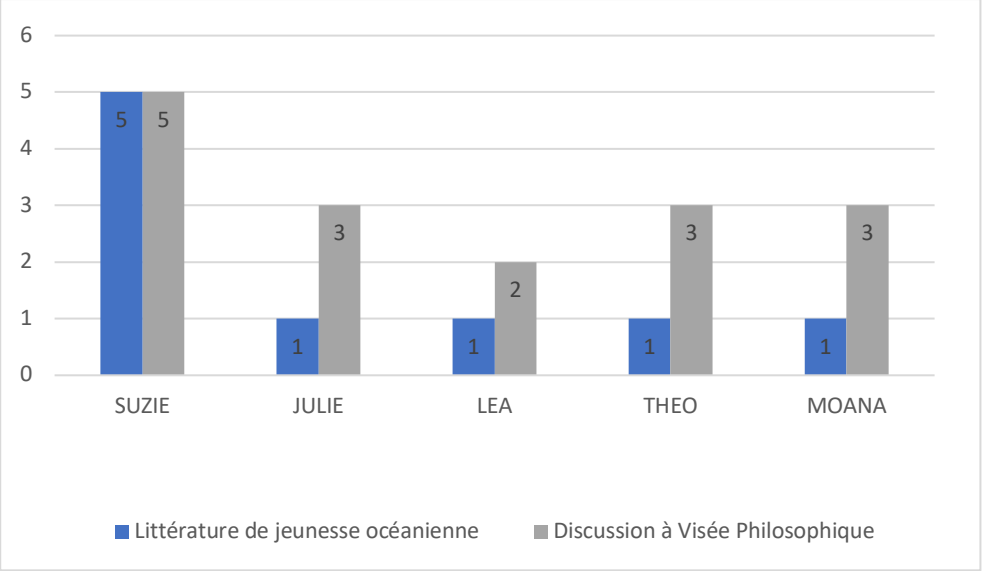


Figure 14 : Sentiment de compétence des enseignants stagiaires au début de l'expérimentation pour l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et la menée d'une DVP

Le premier décalage apparaît de manière saisissante entre les enseignants. Alors que Suzie affirme déjà une forme d'expertise avec un auto-positionnement maximal dans les deux champs interrogés, les autres participants se montrent plus mesurés. On note par ailleurs un léger décalage entre le sentiment de compétence en littérature de jeunesse océanienne, qui est très faible avec un niveau estimé d'1 sur 5, et celui concernant la menée d'un débat philosophique avec les enfants, un peu meilleur bien que modéré (2 pour Léa et 3 pour Julie, Théo et Moana). Suzie mise à part, les données recueillies manifestaient une certaine inquiétude à répondre aux attentes institutionnelles, malgré la formation dispensée à l'INSPE en 2022 sur l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et le débat réglé, ainsi que l'initiation aux pratiques philosophiques suivie quelques mois plus tôt en Polynésie. D'autres données ont permis de mettre en perspective ces premières informations.

2- Présentation du corpus de données selon le modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques

Les données recueillies à partir de l'observation d'ateliers philosophiques, menée sur trois temps pour chaque enseignant, de certains outils de pilotage ainsi que des entretiens individuels menés à chaud, sont ordonnées selon les catégories du multi-agenda élargi (Saillot, 2022), modèle d'analyse qui représente les principales préoccupations enchâssées des enseignants. Ces préoccupations coagissent entre elles et induisent des choix de postures s'actualisant dans des gestes qui vont, de manière plus ou moins consciente, orienter l'action (Dupuy et Soulé, 2021). Nous ajoutons des variables propres à la pratique philosophique avec les enfants afin

d'observer comment l'adaptation de chaque enseignant à cette modalité pédagogique a contribué au développement de l'exercice de la fonction.

2.1. Le pilotage

Comme le souligne Pons dans une revue de la littérature francophone (2021), le pilotage, modélisation visant une conduite efficace de l'action éducative, est souvent présenté comme allant de soi sans être précisément défini. Il peut s'apparenter à un modèle normatif à reproduire ou à une organisation à mettre en place selon les prescriptions de l'institution. Ou bien encore, à l'instar de certains théoriciens (Mauny et Frantz, cités par Pons, 2021), il peut aussi être un modèle pour une analyse empirique, non pas du bon pilotage, mais des conditions d'apprentissage des acteurs professionnels dans leur souci d'efficacité pour la réussite des élèves. C'est cette dernière approche que nous privilégions.

L'observation du nombre d'ateliers philosophiques menés, à partir des documents de pilotage transmis (Annexes 37, 38A, 40, 41), des entretiens individuels ou des échanges collectifs, permet de constater en premier lieu que les participants ne se sont pas engagés dans l'apprentissage de l'exercice avec la même fréquence ni selon les mêmes modalités de mise en œuvre. Le tableau 12 présente, dans un ordre croissant, les différents thèmes abordés par les enseignants stagiaires. À ces thèmes ont parfois correspondu plusieurs séances d'échanges réflexifs. En bleu ont été regroupées les enseignantes d'école maternelle et en jaune les enseignants en école élémentaire. Les ateliers observés ont été mis en évidence par des caractères gras.

La liste des ateliers menés met en évidence un écart important entre Léa qui a engagé ses élèves à réfléchir sur cinq thèmes philosophiques et Théo qui en a proposé 19. Une attention plus particulière permet de mettre en relief les logiques individuelles.

Tableau 12 : Les ateliers philosophiques menés en 2023

Enseignant.e	Titres des ateliers philosophiques
LEA	1) La moquerie **2) La joie** 3) La différence **4) Les animaux** **5) L'environnement**
MOANA	1) la colère **2) Le jugement** 3) La force 4) L'autorité 5) La curiosité **6) La richesse et le bonheur** 7) La famille **8) L'amitié** 9) Grandir
JULIE	1) La moquerie 2) Être heureux 3) La peur **4) Ce qu'on aime** 5) Aider quelqu'un de différent 6) C'est quoi la famille ? **7) Les interdits** 8) Qu'est-ce qu'une punition ? 9) Êtes-vous pressés d'être grands ? **10) Voler** 11) C'est quoi la mort ?
SUZIE	1) Les pouvoirs magiques 2) La différence **3) La moquerie** 4) La colère 5) Être le plus fort **6) Faire des efforts** 7) Donner des ordres 8) Le mensonge 9) La gourmandise 10) Avoir faim **11) La peur** 12) La perte d'un être cher
THEO	1) La liberté : sans règles est-on plus libre ? 2) La lecture est-elle une aventure ? 3) Pourquoi faut-il un chef ? 4) Vivre avec les autres, qu'est-ce que ça veut dire ? **5) Faut-il toujours obéir aux aînés ?** 6) Qu'est-ce que c'est juger ? 7) A-t-on le droit d'être en colère ? 8) Pour être heureux, faut-il être riche ? 9) La curiosité est-elle toujours une bonne chose ? 10)Vivre pour travailler ou travailler pour vivre ? 11) Le travail 12) Qu'est-ce que c'est l'aventure ? 13) Doit-on tous croire dans le même Dieu ? 14) Respecter les autres, qu'est-ce que ça veut dire ? **15) Quel est le plus grand trésor d'un humain ? / Qu'est-ce que la richesse ?** 16) Pourquoi respecter les coutumes d'un endroit ? 17) Comment et pourquoi juger ? 18) Qu'est-ce que la force ? Faut-il être fort pour être courageux ? **19) L'argent, le bonheur et l'écologie**

Dans la préoccupation du pilotage sont étudiés : l'organisation des ateliers philosophiques dans le temps et l'espace, la constitution du groupe de discussion, le choix de thème philosophique, la sélection d'un support inducteur océanien, la construction du questionnement et la place accordée à l'écrit. Le tableau suivant rend compte des observations menées.

Tableau 13 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation du pilotage des ateliers de philosophie

Pilotage

En vert : observé ; en beige : observé mais pas stabilisé ; en bleu : non observé

S'organiser dans le temps et l'espace

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1 Progress.	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Organiser le groupe de discussion

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Choisir un thème philosophique

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2 Niveau MS	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3 Thème triple	DVP 1	DVP 2 Thème double	DVP 3

Sélectionner un support de littérature de jeunesse océanienne

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Prévoir un questionnement qui progresse

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2 Un peu	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1 Clarté	DVP 2 Clarté	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3 Clarté	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Exploiter l'écrit

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2 Évoqué mais non vu	DVP 3 Évoqué mais non vu	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1 Évoqué mais non vu	DVP 2	DVP 3

L'examen du travail de planification suit les cycles représentés, d'abord le cycle 1, puis le cycle 2 et enfin le cycle 3.

Léa

L'enseignante stagiaire s'est initiée à la menée d'ateliers philosophiques à partir du mois de mai. Il s'agissait alors plutôt de séances de langage pour restituer l'histoire lue par l'enseignante comme nous avions pu l'observer en mai, en marge d'une visite conseil dans le cadre de l'INSPE. Mais c'est surtout après son inspection de titularisation du mois de juillet qu'elle s'est réellement engagée dans l'apprentissage de cette pratique, avec le groupe d'élèves de grande section (Annexe 43 ; Annexe 45). L'espace de parole est pensé comme un lieu à part : puisque la salle de classe dispose d'une terrasse couverte, l'atelier dirigé a lieu dans cet espace que Léa consacre au langage (Annexe 28), bien isolé des autres activités proposées aux petites sections sous la surveillance de l'ATSEM. Les élèves sont installés sur une natte, l'enseignante sur une petite chaise.

Les ouvrages de littérature de jeunesse océanienne pour servir de supports à la réflexion en maternelle ont constitué une difficulté pour Léa. La conseillère n'a pas su l'aider dans le choix d'un corpus pour le cycle 1 et c'est principalement à la médiathèque du village qu'elle a trouvé ses lectures (Annexe 45). La perspective d'une contextualisation des supports, associée à l'apprentissage d'une nouvelle pratique pédagogique en moyenne section, revêt pour la jeune enseignante une certaine complexité : « Moi j'ai envie de travailler *Le Vilain Petit Canard* en philo mais il faut trouver des ouvrages océaniens », « Des albums calédoniens pour aborder des thèmes philosophiques, il y en a plein, mais adaptés au niveau des maternelles, c'est autre chose » (Annexe 43, 40 ; Annexe 29, 34). Elle explique que l'exploitation de *La Petite poule qui rêvait de pondre des œufs en chocolat* (Monbrison, 2015), qui avait fait l'objet d'une discussion entre les trois enseignantes de maternelle engagées dans la recherche collaborative (Annexe 43), ne lui a pas du tout convenu et que l'atelier était une « catastrophe » (Annexe 40, 82). En revanche, l'album *La joie. Te Oa'oa la joie* (Sara Tare, 2022) qu'elle a ramené de Polynésie était plus approprié pour les enfants de sa classe, en particulier parce que les illustrations sont très attractives et les textes peu nombreux. Le choix des autres albums (Tableau 14) a procédé d'une certaine cohérence. *Lizie et la carapace multicolore* de Loïc Bordes (2004) a fait suite au travail mené sur l'album *Cagou* (Tauru, 2012) avec comme points communs le thème des animaux et celui de la différence (Annexe 44). *Théo le baleineau sauve le lagon* (Gannat, 2010), support du dernier atelier observé, reste dans l'univers de la mer.

Tableau 14 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Léa lors des trois visites

Atelier 1 – La joie	Atelier 2 – Faire des efforts	Atelier 3 – Les animaux et les humains
		
Dans une première partie une petite fille polynésienne montre toutes les manifestations physiques qu'elle ressent lorsqu'elle est contente. Une deuxième partie évoque tout ce qu'il est possible de faire pour canaliser l'excitation lorsqu'elle est trop débordante.	Lizie, petite tortue calédonienne adore surfer mais une vague énorme lui fait perdre sa carapace. Dans le lagon, plusieurs animaux lui proposent des solutions qui ne lui conviennent pas. Finalement, un homme qui l'a attrapée dans ses filets accepte de ne pas la manger et lui fabrique une carapace avec des morceaux de bois de multiples couleurs.	Des boîtes de conserve, des sachets en plastiques, des bouteilles en verre polluent la mer et menacent la vie de ses habitants. Théo le Baleineau va tenter de sauver le lagon.

Bien que proche de l'environnement des élèves, précisons que l'album n'est pas océanien. À la suite des échanges avec Suzie et Julie, l'atelier est pensé comme une séquence de quatre séances allant de la découverte de l'album et de sa compréhension à la discussion philosophique (Annexes 39A, 39B, 39C). Pour le choix du thème et la menée du questionnement, Léa dit s'être essentiellement inspirée du site *Labo Philo* de Lavenu, ex enseignant en philosophie et dont elle rappelle la méthode dans ses documents de pilotage (Annexe 39B). Elle précise par ailleurs avoir eu beaucoup de difficultés à adapter les discussions à visée philosophique avec des maternelles (Annexe 45), ce qui l'a conduite à opérer des ajustements. Si les questions de compréhension sur l'album ne posent pas de difficulté, lors du premier atelier auquel nous avons assisté, Léa constate que les élèves manifestent peu d'idées personnelles. Ils manifestent en revanche beaucoup de plaisir à répéter les mots de l'album. Dans le deuxième atelier elle insère alors, dans la continuité de la présentation de l'album, un jeu sur les émotions ressenties à l'égard de plusieurs animaux. Dans la foulée, elle lance une réflexion sur la différence entre les humains et les animaux. Le temps accordé à toutes ces tâches, bien qu'elles aient été pensées comme trois séances consécutives de 15 minutes, a affecté la concentration et la réflexion des élèves. En fin d'année, lors du troisième atelier observé, le rappel de l'album est alors écourté, le jeu sur les émotions est supprimé, et davantage de temps est consacré à l'échange sur le thème des déchets dans le

lagon et ce qu'il est possible de faire pour ne pas les laisser dans la mer. Si l'enseignante ne remet pas en question ses préparations précédentes, elle constate que ce nouveau pilotage lui permet d'être « moins éparpillée » (Annexe 30, 2). La planification n'est toutefois pas encore stabilisée :

> LEA — […] l'idée serait de faire ensuite une séance avec des activités, que je n'ai pas encore préparées, et qui leur permettraient d'avoir plus d'arguments, d'autres idées, des exemples, mêmes s'ils en ont donné pas mal, de faire des liens entre ces activités et des questions lors d'une nouvelle DVP en quatrième séance. Ça permettrait de voir les progrès sur les questions que je leur poserais. Je pense que ça sera mieux. (Annexe 30, 4)

Construire un questionnement est en effet une préoccupation de Léa. Dans le premier atelier, à la question « qu'est-ce que vous faites quand vous êtes contents ? », les enfants répètent les gestes et les mots du personnage de l'album. Sans changer la question, l'enseignante insiste pour qu'ils trouvent d'autres idées ? « et puis c'est tout ce que vous faites quand vous êtes contents ? » (Annexe 13, 113), « oui mais qu'est-ce qui te fait rire ? » (132), « tu nous as dit ce qui te rendait contente mais tu ne nous as pas dit comment tu le montrais (elle montre le livre) » (134). Et quand l'élève énonce les actions du personnage des pages du livre qui viennent d'être montrées, Lea reprend « oui mais ça c'est elle qui fait ça et toi / qu'est-ce que tu fais vraiment ? » (136). Le questionnement ne permet pas de sortir de la boucle. Lors du deuxième entretien collectif, elle évoque cet axe de travail : « Ce qu'il faut que je travaille, […] ce sont les questions. Je note en amont les questions que je vais poser, mais sur le moment tu t'aperçois que ça ne va pas » (Annexe 44, 88). Comme elle enregistre les ateliers pour les revisionner, elle remarque que des questions telles « qu'est-ce que font les animaux que les humains ne peuvent pas faire ? » ou « est-ce que les humains doivent protéger les animaux ou est-ce que c'est les animaux qui doivent protéger les humains ? » (Annexe 29, 62 et 126) mettent les élèves en difficulté. En fin d'année, autour du thème « C'est quoi respecter le lagon ? », dans la fiche de préparation (Annexe 39C), les questions doubles disparaissent au profit de questions plus simples « Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu as vu ces déchets ? », « Est-ce qu'on peut faire ce qu'on veut parce que c'est notre lagon ? », « Qu'est-ce que tu pourrais faire si tu vois plein de déchets dans l'eau ou sur le sable ? ».

Léa porte également une réflexion sur la trace écrite pour les élèves, qui est mise en place dès la seconde observation. Alors que les paroles des enfants étaient jusque-là consignées dans

le classeur de la philosophie de l'enseignante, des affichages muraux prennent place dans l'espace terrasse (Figure 15).

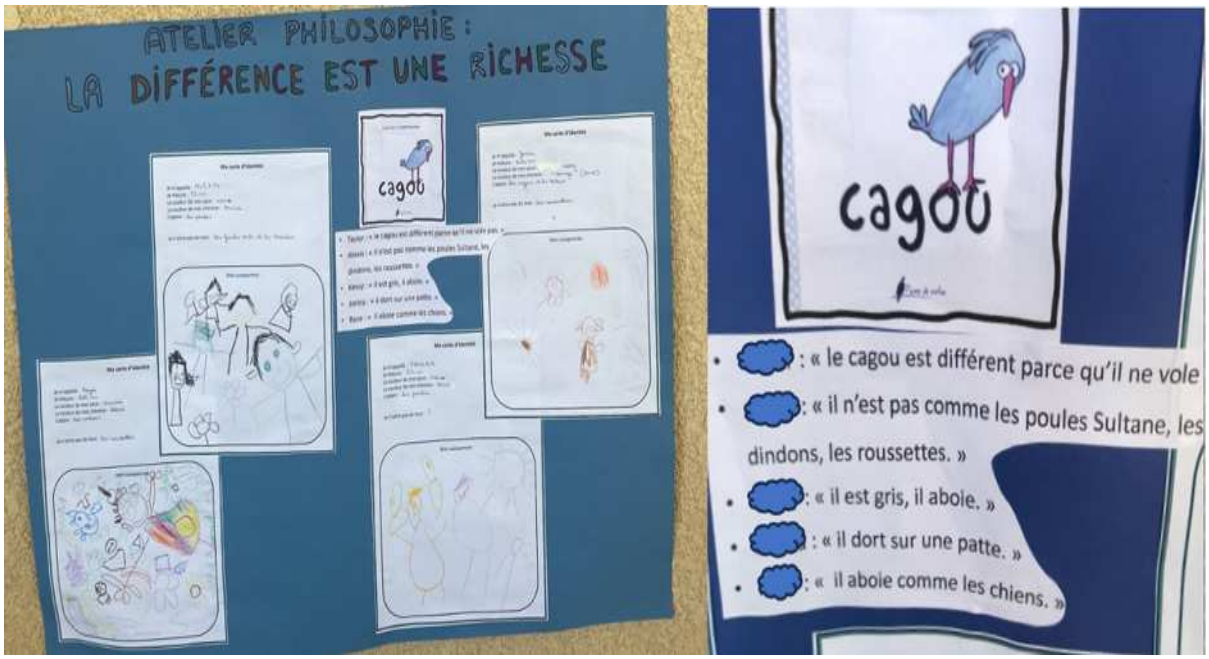


Figure 15 : Trace écrite de Léa avec ses élèves de MS

Julie

Julie entreprend de commencer la philosophie avec les enfants de moyenne section de maternelle à la deuxième période avec une séquence de deux séances programmées deux fois par mois (Annexes 45). Le lundi est présenté l'album qui sert de support à la réflexion et l'enseignante engage avec ses élèves un débat interprétatif. Le jeudi, après un rappel de l'histoire, intervient le temps du débat philosophique, en début d'après-midi. Onze thèmes ont été proposés à la discussion (tableau 12).

Au fil des séquences les modalités de l'organisation spatiale ont évolué : au premier atelier, tous les élèves sont assis sur des bancs disposés en U, face à la maîtresse (Annexe 10). Lors de la seconde visite, la classe est regroupée sur des nattes (Annexe 11). Sur le troisième temps d'observation, la discussion philosophique est effectuée en atelier dirigé avec sept élèves, d'abord assis sur des nattes, puis regroupés autour d'une table, pendant que les autres sont en ateliers autonomes sur des tables (Annexe 12). Ce fonctionnement en petit effectif est plus propice aux apprentissages dans la mesure où, nous dit Boisseau (2005), il « assure à chacun une plus grande densité de prises de parole et d'interactions possibles avec l'adulte » (p. 22).

Le thème philosophique est décidé en fonction de l'album découvert par l'enseignante. Mais, explique-t-elle à propos de *La leçon du bénitier*, la réception de l'ouvrage par les enfants peut modifier son choix initial :

> ENQ Avant mon arrivée tu m'as dit que tu avais choisi cet album mais que tu étais encore incertaine sur le thème, qu'est-ce qui t'a décidé finalement à aborder le vol ?
>
> JULIE Au début j'avais l'intention d'aborder la question « Est-ce que vous êtes pressés de grandir ? […] En fait j'avais pensé à l'optique d'être grand et des façons d'agir des grands avec l'histoire du grand-frère et du petit frère mais je me suis rendue compte que ce n'était pas du tout ce qu'ils voyaient. J'ai fait écouter l'histoire jeudi dernier, et lundi pendant le débat interprétatif et quand je posais des questions, j'ai vu que ça bloquait, que c'était peut-être trop ambitieux. J'ai préféré aborder le vol qu'ils avaient peut-être eu l'occasion de voir ou au sujet duquel ils avaient pu entendre des arguments que les parents peuvent porter (Annexe 27, 7-10).

Si au début de la recherche collaborative la littérature européenne est privilégiée et si Julie ne cache pas son inconfort vis-à-vis de la littérature locale : « Je pense qu'avant de travailler avec des albums océaniens, il faut travailler quelque chose de plus simple avec eux » (Annexe Annexe 43, 41), en fin d'année, l'usage d'un support contextualisé ne constitue plus un obstacle « Aujourd'hui l'ouvrage n'est plus un problème pour moi, je sais l'adapter à tous les élèves quand il est trop compliqué » (Annexe 27, 16). Les ateliers philosophiques observés se sont ainsi appuyés sur deux ouvrages édités en Nouvelle-Calédonie, *Cagou* (Tauru, 2012) pour discuter de ce que l'on aime, le conte autochtone *La leçon du bénitier* (Drilë, 2008) pour aborder le vol et un album polynésien, *Rama la petite pieuvre de Rangiroa*, (Bertaud, 2013) afin de travailler sur les interdits (Tableau 15). Le recueil d'ouvrages contextualisés s'est fait essentiellement grâce au site de l'IFMNC et à la bibliothèque du village.

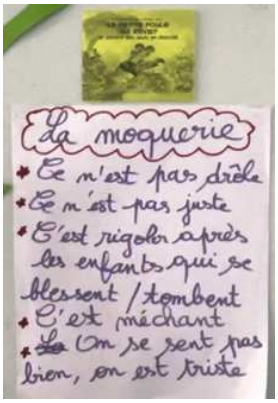
D'une durée de 20 à 28 minutes les ateliers sont donc organisés selon quatre phases. Julie commence toujours par un rappel de l'histoire lue précédemment. Un passage retient ensuite plus précisément son attention et les élèves sont amenés à s'exprimer sur le thème qu'elle engage à partir d'une illustration (atelier 1) ou d'une scène (ateliers 2 et 3). Ils sont ensuite invités à prendre un temps pour mettre à l'écrit leur pensée avant de venir la présenter et l'expliquer devant le groupe. Les questions préparées sont simples et courtes, qu'il s'agisse d'explorer une émotion « ça veut dire quoi un cœur ? » ou un thème de société « est-ce que c'est bien de voler ? ».

Tableau 15 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Julie lors des trois visites

Atelier 1 – Aimer	Atelier 2 – Les interdits	Atelier 3 – Voler
		
Cagou est un oiseau original : il aboie et il est tout gris. Pour se nourrir, il gratte la terre et inspecte sous les feuilles à la recherche d'insectes. Pour séduire sa belle, il ouvre sa crête et étend ses ailes. Il sait marcher mais il ne vole pas et devant les chiens, il doit s'enfuir. Après une journée bien remplie, le soir il dort sur une seule patte.	Le jour de sa première rentrée des classes, Rama, la petite pieuvre de Rangiroa, découvre que la vie n'est pas aussi facile qu'elle se l'imaginait. Elle s'enfuit alors vers ce qu'elle croit être le pays du bonheur. Son voyage, plein de dangers, mais aussi de découvertes imprévues la conduit à se découvrir pleine de talents et à revenir sereine.	Deux frères sont à la pêche sur le récif mais à chaque fois que le petit frère trouve un coquillage, le grand-frère le lui prend. Quand il trouve un bénitier et que son frère veut à nouveau se l'approprier, le petit frère décide de lui donner une bonne leçon en lui conseillant d'y mettre l'orteil pour l'attraper. Au bord de la noyade, l'aîné supplie le petit frère de l'aider et promet de ne plus le voler.

Pour Julie l'écrit a très vite pris une place importante dans la conception des ateliers philosophiques. Dès le premier entretien d'analyse de pratique, elle explique comment elle est passée d'un écrit rédigé par elle-même, avec les idées des élèves, à des écrits réflexifs faits par les élèves (Tableau 16). Elle justifie ce changement par le fait que la première option n'avait aucun sens pour des enfants de maternelle (Annexe 25). Dans les deux premier ateliers observés (Annexes 10 et 11), après avoir échangé sur le thème du jour, les élèves sont ainsi invités à prendre un temps pour un dessin réflexif avant de venir le présenter et l'expliquer devant le groupe. La trace écrite, sous forme d'affiche, rassemble l'ensemble des productions. À la dernière visite en fin d'année, le travail va plus loin puisque les élèves produisent un écrit. Après la discussion sur le thème « voler », le petit groupe rejoint une table ronde où sont disposées plusieurs ardoises. L'enseignante accompagne chacun des sept élèves dans la réaffirmation de ce qu'ils ont dit lors de la discussion et reporte sur une ardoise les mots clés de l'idée qu'ils ont exprimée. Ils recopient ensuite ces mots sur une bande de papier destinée à être collée sur une affiche murale. Le tableau suivant rend compte de cette progression dans le pilotage de l'enseignante.

Tableau 16 : Progression dans le pilotage des traces écrites de Julie avec ses élèves de MS

Écrits de l'enseignant	Dessins réflexifs (ateliers 1)	Écrits des élèves (atelier 3)
		

Suzie

Suzie a mené des ateliers philosophiques sur douze thèmes (tableau 12) et elle les a très vite mis en œuvre selon une pratique ritualisée, comme elle l'explique lors d'une réunion collective (Annexe 45). Si en première période un seul temps par semaine lui a d'abord été réservé, dès la deuxième période l'atelier philosophique est inscrit dans l'emploi du temps deux fois par semaine dans le cadre d'une séquence de quatre séances autour d'un même thème philosophique. Les deux premières séances sont consacrées à la compréhension et au vocabulaire de l'album support, et la deuxième semaine, au débat philosophique avec un premier temps de rappel de l'album et de ses enjeux, et un second temps exclusivement consacré au débat à visée philosophique. Le temps de la discussion est d'environ 15 minutes. Responsable de trois niveaux de maternelle, Suzie programme les ateliers philosophiques en début d'après-midi, avec les sept élèves de grande section pendant que les plus petits sont à la sieste sous la surveillance de l'ATSEM. Toutefois il arrive que la discussion s'enrichisse de la parole des enfants qui ne souhaitent pas dormir, comme cela s'est produit pour les DVP 1 et 3 observées (Annexes 7, 9, 22). Au niveau de l'organisation spatiale, les élèves sont assis sur une natte. On note une petite variation entre l'atelier 1 où certaines pages de l'album support et une affiche sont présentés au tableau, ce qui oblige les élèves à des allers-retours entre l'écran et l'enseignante quand elle s'adresse à eux, et les deux autres ateliers sans projection au TBI (Annexes 7 et 8).

L'enseignante a sélectionné des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne, de Polynésie et de Nouvelle-Calédonie, pour aborder la moquerie, faire des efforts, et la peur (Tableau 17).

Tableau 17 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Suzie lors des trois visites

Atelier 1 – La moquerie	Atelier 2 – Faire des efforts	Atelier 3 – La peur
		
Une jeune poulette décide de pondre des œufs en chocolat qui malheureusement fondent ou se font manger par des animaux. Elle est alors la risée des autres poules qui considèrent qu'une poule ne doit pas faire autre chose que ce pour quoi elle est destinée. Sans se décourager Coco poulette choisit de peindre ses œufs pour amuser les enfants.	Le tonton de Théo a planté un taro mais quand le temps est venu de le déterrer, il a beau tirer, tirer, tirer, il n'y arrive pas. Il faudra l'aide de toute la famille et des animaux, en particulier le petit ver de terre, pour réussir à arracher le tubercule.	Caou et sa sœur Tchuké partent pêcher des anguilles. En chemin ils s'amusent et ne voient pas les signes qui annoncent un endroit tabou. Caou se retrouve plongé dans le noir et perd sa sœur. Il fait alors appel aux ancêtres et pour se faire pardonner, affronte plusieurs épreuves. Après les avoir réussies, il rejoint sa famille.

Elle mentionne les difficultés qu'elle a rencontrées pour trouver un corpus océanien qui puisse engager de très jeunes élèves dans une discussion à visée philosophique :

> SUZIE Pour les maternelles, ce qui pose problème c'est qu'on n'a pas assez d'ouvrages pour la philosophie. Nous les enseignants, on est obligés de les rechercher. On prend en amont certains livres mais on ne sait pas trop car ce n'est pas écrit sur la couverture « philosophie » donc on est obligés de prendre un livre, de le lire et voir ce qu'on peut en tirer en classe. (Annexe 22, 18)

Les thèmes philosophiques et les albums sélectionnés ont résulté chez Suzie de procédures complémentaires. La première a consisté à consulter des sites qui lui permettaient de proposer des ateliers philosophiques en maternelle comme « *Les Petits Philosophes,* [où] il y a tout dessus » (Annexe 45, 14), ou bien à s'inspirer des premières fiches pédagogiques PHILEACT que nous leur transmettions au fur et à mesure de leur conception, pour avoir « une trame » (Annexe 45, 14-16), puis de trouver des albums océaniens qui puissent entrer en écho avec ce

thème, et avec des supports plus facilement fléchés pour la maternelle tels les « Oralbums »[74] qui alimentent aussi ses ateliers philosophiques (Annexe 37). Pour cela, elle s'est appuyée sur des ressources ramenées de Polynésie à l'occasion de la première formation PHILEACT, des albums disponibles dans la bibliothèque de classe (Annexe 45) ou à la bibliothèque de l'IFMNC quand elle était en stage à Nouméa (Annexe 44), ou encore apportés par des employés de la bibliothèque municipale qui se déplacent dans les tribus.

Le premier atelier observé au début de la période 2, sur le thème de la moquerie, a été amorcé par l'album polynésien *La Petite poule qui rêvait de pondre des œufs en chocolat* (Monbrison, 2015). La tâche didactique s'organise en quatre phases : une relecture de l'album avec quelques questions de compréhension, un temps pour définir la notion « Qu'est-ce que c'est que la moquerie ? » et examiner les nuances entre rire parce qu'on est heureux et rire pour se moquer, un temps pour développer la culture de la sensibilité avec l'exploration des émotions de celui qui est moqué, et une dernière phase autour de la culture du jugement avec la question « est-ce que c'est bien ou pas bien de se moquer des autres ? » (Annexe 7).

Le deuxième atelier philosophique a convoqué une autre procédure : s'appuyer sur le réel de la classe pour alimenter le débat (Annexe 8). Le thème « Faire des efforts », étudié à partir de l'album *Le gros taro* (Dupré, 2018), a été rattaché à la préparation des mini jeux inter-tribus organisés par l'enseignante stagiaire. Pour Suzie, « il faut partir du concret des élèves parce que sinon ça ne leur parle pas du tout » (Annexe 43, 19). Bien que très courte, la séance, lancée par la question « qu'est-ce que c'est faire des efforts ? » (Annexe 8, 3) a mis en relief deux axes : les efforts physiques et l'entraide nécessaires pour gagner la rencontre sportive et les efforts intellectuels à produire afin de réussir l'*escape game* conçu par l'enseignante pour la semaine des mathématiques organisée par la Province nord. L'atelier se termine sur deux questions autour de l'atelier philosophique, l'une sur le plaisir que les élèves éprouvent lors de ce temps d'échange « vous étiez contents de faire l'atelier philo ? » et l'autre sur l'intérêt de l'exercice « à quoi ça sert la philosophie ? » (Annexe 8, 95).

Lors de la dernière visite, le conte autochtone *Le monde sacré de Caou* édité par la Province nord (2022) engage une discussion autour d'un thème philosophique, la peur. La progression de la discussion se fait d'abord par la définition de ce qu'est un endroit tabou puis une recherche s'engage sur ce qu'est la peur avec une réflexion sur les cultures de l'EMC : la sensibilité

[74] La collection des « Oralbums » est publiée aux Éditions Retz. Il s'agit d'albums pour apprendre à parler et ils ont l'avantage d'être de grande taille.

« qu'est-ce qu'on ressent ? » (Annexe 9, 59), le droit « est-ce que les enfants ont le droit d'avoir peur ? » (61), « est-ce que les adultes ont le droit d'avoir peur ? » (77), ou le jugement « est-ce que c'est bien d'avoir peur parfois ? » (83).

En remarque du document de programmation des ateliers philosophiques (Annexe 37) et lors de la réunion collective du mois d'août (Annexe 44), Suzie évoque l'utilisation de l'écrit : il s'agit de petits dessins qu'elle comptait découper pour les afficher sur un mur. Si cet affichage n'est pas observé, en revanche, depuis le début de l'année, un arbre de la philosophie garde trace des débats avec l'image des albums qui ont servi de médiation (Figure 16).



Figure 16 : L'arbre de la philosophie dans la classe de Suzie

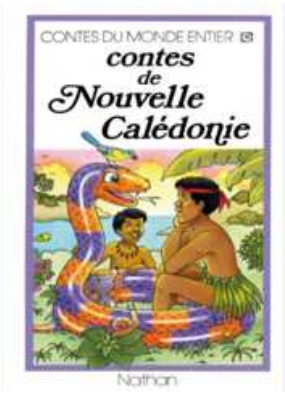
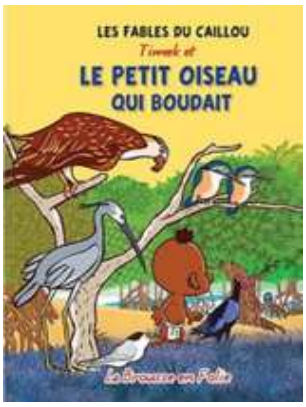
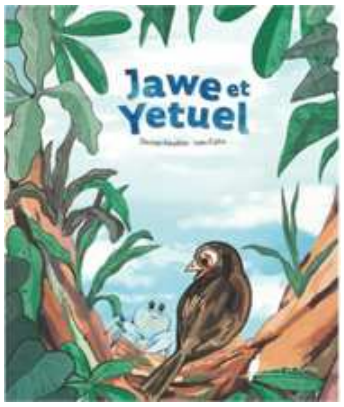
Moana

Moana, qui n'est pas en pleine responsabilité en 2023, et qui n'a sa classe que les lundis et les mardis, a engagé ses élèves de CM1 à discuter à propos de neuf thèmes philosophiques (Tableau 12). Le lundi, pendant le quart d'heure de lecture ritualisé en début d'après-midi, un livre de littérature de jeunesse océanienne est lu en classe entière avec des questions de compréhension orale et une mise en relief des situations qui serviront à la DVP du lendemain. Quand le maître d'accueil est présent, la discussion se déroule en demi-groupe dans la salle

informatique contiguë à la salle de classe, pendant que l'autre groupe effectue un travail écrit. Les élèves sont installés sur des bancs ou des chaises selon une disposition en U. Une rotation est effectuée juste après. C'est le cas des ateliers 1 et 3 observés. En l'absence de l'enseignant titulaire, la DVP a lieu en classe entière, avec une organisation frontale (atelier 2).

Concernant les ouvrages de littérature de jeunesse océanienne, si Moana explique que son tuteur de stage n'a pas pu beaucoup l'aider sur le sujet, peut-être dû au fait qu'il s'en servait probablement peu comme en témoignait la bibliothèque de classe où figure de la littérature « surtout européenne », le retour dans le cours de littérature de jeunesse, avec la nouvelle promotion, lui a été d'un grand intérêt (Annexe 45, 63). Il a pu puiser de nouvelles idées pour exploiter certains ouvrages qui ont parfois servi de médiation à deux thèmes philosophiques différents. Dans le recueil *Contes de Nouvelle-Calédonie* (Germain, 1991), il a retenu l'histoire « Les cinq frères » pour aborder la notion du jugement ; La fable *Timek et le petit oiseau qui boudait* (Berger, 2022) a servi de support à une discussion sur la tristesse et la souffrance ; *Jawe et Yetuel* (Azuélos, 2023) a offert de la matière pour le thème de l'amitié. Le résumé des ouvrages exploités lors de nos visites est présenté dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Moana lors des trois visites

Atelier 1 – Le jugement	Atelier 2 – La tristesse et la souffrance	Atelier 3 – L'amitié
		
Dans le conte « Les cinq frères », un père demande à ses fils de ramener un magnania, igname amère, pour nourrir le clan. L'aîné et ses frères tentent de déterrer le tubercule mais refusent l'aide du plus jeune en raison de son aspect physique. Finalement autorisé, il réussit et en récompense de sa sagesse, son père le nomme chef.	Totodi, un petit martin-pêcheur, est incapable d'exprimer sa peur et s'isole de tous. Le jeune Timek, personnage principal, cherche à comprendre les raisons de son isolement et veut aider l'oiseau à surmonter ses difficultés.	Jawe, un oiseau, est ami avec Yetuel, un crabe. Mais lorsqu'arrive un tsunami, contre l'avis de Yetuel qui ne veut pas quitter son rivage, Jawe l'emporte pour le mettre à l'abri dans son nid. Yetuel est reconnaissant et se réjouit d'avoir de si bons amis.

Pour construire ses questionnements, l'enseignant stagiaire dit s'être en partie appuyé sur l'histoire lue, et sur l'ouvrage de Blond-Rzewuski (2018) *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants* qui propose des thèmes « déjà préparés » (Annexe 45, 65). Ces thèmes philosophiques, dans un premier temps, ont été choisis en concertation avec Théo mais rapidement Moana a fait ses propres choix. Au cours de l'entretien qui a suivi la première DVP, il explique comment, malgré la pertinence du thème au regard du profil de la classe, il s'est rendu compte du décalage entre les deux programmations et de la difficulté d'aborder le jugement pour un début :

> MOANA En fait la dernière fois qu'on a travaillé ensemble avec THEO quand on s'est vu à l'INSPE, on a choisi de partir sur le conte *Les Cinq frères* et on s'est mis d'accord sur ce thème. Pour ma classe, où les élèves ont beaucoup de mal avec la notion de respect des camarades et de l'adulte, le thème était intéressant. J'hésitais avec la moquerie et c'est ce que j'aurais dû faire parce que partir sur le jugement pour une deuxième DVP c'est trop compliqué pour eux. THEO lui en a déjà mené beaucoup et ça se justifie peut-être davantage mais nous on n'avait fait que *L'Anneau de Gygès* et la question du pouvoir. Je l'avais mené l'an dernier et on l'avait revu à Tahiti donc c'était très réussi et ils ont adoré. Ils ont également été très emballés par *Les Cinq frères* avec le mépris des grands frères vis-à-vis du petit frère mais pour la DVP c'était difficile d'avancer (Annexe 34, 4).

Si la question initiale « est-ce que l'on peut se permettre de juger l'autre ? », reformulée en « est-ce que c'est bien de juger ? » permettait surtout de développer l'idée que non au regard de la situation présentée dans le conte, la question de relance « est-ce que le jugement est toujours injustifié ? » n'a pas, selon l'enseignant, été bien choisie et un bon moment a été nécessaire pour expliquer l'adjectif (Annexe 34).

Le deuxième débat réglé observé est mené en classe entière. Moana teste la DVDP, théorisée par Tozzi (2012b), et attribue des rôles. La séance ayant révélé plusieurs difficultés relatives au choix du président qui ne tenait pas son rôle avec beaucoup d'implication, au thème qui était double (la tristesse et la souffrance), à la place de l'enseignant qui se voulait en retrait mais qui était obligé de cadrer l'exercice et de reformuler à voix haute, un retour au demi-groupe a été effectué pour les discussions ultérieures.

Au troisième atelier sur le thème de l'amitié, le pilotage conserve la progression choisie pour tous les ateliers menés, à savoir un rappel de l'album, des règles de prise de parole, l'annonce de la thématique et la discussion autour de questions qui permettent de cerner différents aspects de la notion. Cependant le questionnement est plus structuré, avec des

questions principales, des questions de relance et des bilans d'étape comme en témoigne la fiche de préparation (Annexe 41). Lors de l'entretien d'analyse de pratique il explique sa progression : « Avant il y avait quelques questions directrices et je me raccrochais souvent aux éléments que me donnaient les élèves avec bien sûr des axes préparés. Maintenant c'est différent » (Annexe 36).

Si l'enseignant a un premier temps envisagé une trace écrite avec un dessin relatif au thème de la discussion accompagné d'une phrase légende (Annexe 44), il n'a pas poursuivi l'exercice et lui a préféré un bilan oral en fin de DVP pour restituer les différentes idées proposées. Son alternance entre l'école et l'INSPE ne lui accordait pas suffisamment de temps avec les élèves pour les accompagner dans ce travail écrit.

Théo

Dès la première semaine de la rentrée, Théo a mis en place des ateliers philosophiques « *one shot* »[75] (Annexe 45, 83), non corrélés aux séances précédentes car il n'a pas toujours trouvé le temps pour les faire précéder d'une lecture-compréhension. Puis sans discontinuer, de manière hebdomadaire, sur un temps d'une heure, il a engagé sa classe dans des débats réflexifs à partir de supports littéraires plus longuement travaillés et selon des modalités régulièrement modifiées. Lors du premier regroupement avec ses collègues, il explique en effet que lors d'une DVP précédente, il avait rencontré des difficultés du fait que les élèves n'avaient pas compris l'album qui devait engager la réflexion sur le bonheur et la richesse (Annexe 44). Il précise qu'il place la DVP dans le cadre de l'EMC, car au bout du compte « c'est l'éducation du citoyen » et que ses créneaux en français sont complets (Annexe 31, 13). Les thèmes se succèdent au gré des lectures de l'enseignant, ce qui conduit parfois la classe à rediscuter du même thème à partir de situations différentes comme c'est le cas avec le bonheur et la richesse, abordés à trois reprises dans l'année (Tableau 12 ; Annexe 40).

Le premier atelier observé (Annexe 20) est mené en classe entière à partir du conte kanak *La leçon du bénitier* (Drilë, 2008), qui propose une réflexion sur les rôles de chacun au sein de la famille et le respect mutuel (DENC, s.d ; Tableau 19). Pour la première fois, l'histoire a fait l'objet d'une séance en lecture compréhension le matin même. La DVP commence donc par un rappel de l'album, au coin regroupement où les CE2 sont assis par terre. Ensuite, l'enseignant dispose ses élèves en groupes autour de tables dressées en îlots. Une question

[75] Le terme anglais est utilisé pour définir des ateliers philosophiques ponctuels, décrochés d'une séquence.

portant sur l'interprétation du comportement d'un personnage est posée et les groupes doivent de manière collective décider si c'est le petit frère ou le grand frère qui a raison, le premier ayant cherché à punir de manière dangereuse le second qui le volait. Un temps est accordé à l'échange, avec un scripteur qui note le choix fait par ses camarades et lui-même. Puis chaque groupe est invité à donner sa réponse et à la justifier. La discussion philosophique est ensuite lancée par des questions binaires « est-ce que vous pensez qu'on doit toujours obéir à ses aînés, oui ou non ? » (Annexe 16, 59), avec à nouveau plusieurs temps de concertation en groupes qui permettent de lister par écrit les différents positionnements et justifications recueillis, avant de les restituer et de débattre avec les autres groupes. L'enseignant organise au fur et à mesure les réponses sur le tableau pour dégager le pour et le contre. Le débat se clôt avec un bilan qui récapitule la DVP.

Pour le deuxième atelier philosophique, Théo planifie un autre dispositif (Annexe 17). Une moitié de classe travaille sur des exercices écrits pendant que les autres élèves sont organisés en deux îlots près du tableau. S'il explique avoir déjà mené des DVP en groupes, cette fois il a fait des groupes de niveaux, avec d'un côté des grands parleurs et de l'autre des petits parleurs afin que tous puissent s'exprimer (Annexe 32). L'atelier observé, engagé à partir de l'album *Le trésor de Yana* (Moysan, 2017) qui relate le voyage initiatique d'une jeune fille en quête d'un trésor et où la richesse se décline dans les rencontres qu'elle fait à travers la Nouvelle-Calédonie (Tableau 19), est constitué de grands parleurs. D'une durée de trente minutes pour permettre une rotation, la DVP commence par une cueillette de questions autour du mot « richesse » (Figure 17) puis un vote décide de la question qui lance le débat : « Qu'est-ce que c'est la richesse ? » (Annexe 17, 43). Dans chaque îlot les élèves échangent avant de restituer les différentes idées qui ont émergé. L'enseignant les classe au tableau. Comme la plupart des élèves ne considèrent pas que des gens différents peuvent constituer une richesse, Théo termine l'atelier en décidant de revenir sur la question ultérieurement.

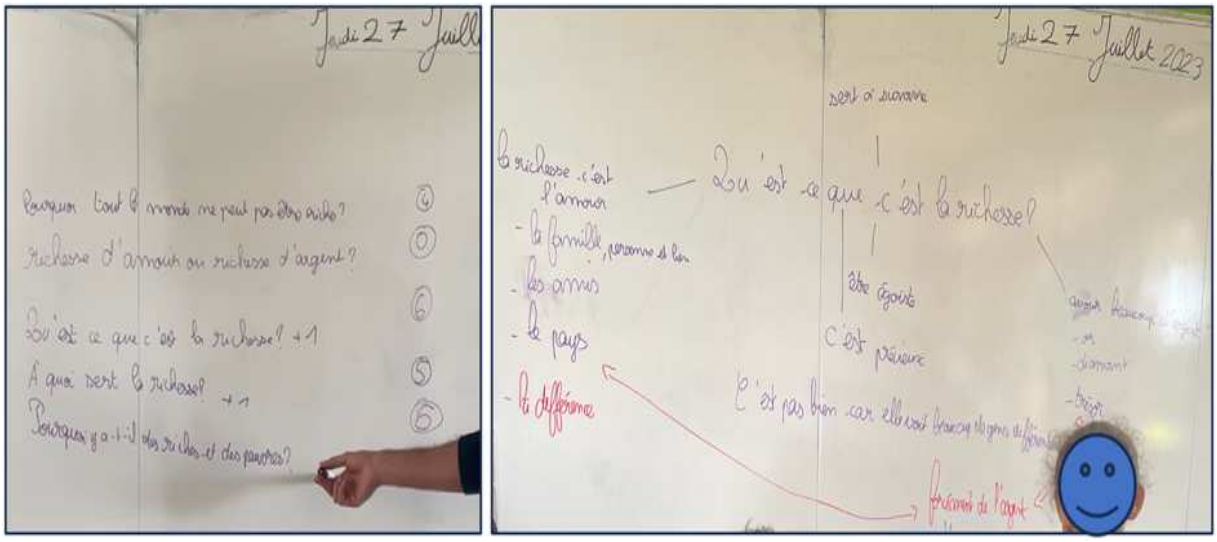
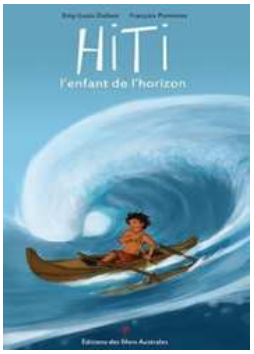


Figure 17 : Cueillette des questions et organisation des différentes idées par Théo (deuxième atelier observé)

La troisième visite permet de constater une nouvelle organisation, en classe entière, avec le choix d'un groupe de discutants assis sur le sol avec l'enseignant, et derrière eux des observateurs placés sur des chaises en demi-cercle, autorisés à participer aux deux tiers de la discussion (Annexe 18). Contrairement aux DVP précédentes, trois thèmes (l'argent, le bonheur et l'écologie), abordés successivement, alimentent le débat. Pour mener la DVP, Théo prépare une ou deux questions puis improvise avec les réponses des élèves pour les aider à conceptualiser : « j'invente les questions, surtout en cours […], je peux un peu les pousser dans une direction ou l'autre » (Annexe 33, 20).

Pour trouver la matière littéraire, support de réflexion, Théo indique qu'il a mené ses recherches auprès de différentes sources : l'enseignante en langue et culture kanak, la bibliothèque de l'école, le centre culturel du village, le CDI du lycée du Grand Nouméa, la liste établie en cours de littérature de jeunesse l'année précédente, une librairie à Tahiti (Annexe 45).

Tableau 19 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Théo lors des trois visites

Atelier 1 – Faut-il toujours obéir aux aînés ?	Atelier 2 – La richesse	Atelier 3 – L'argent, le bonheur, l'écologie
		
Deux frères sont à la pêche sur le récif mais à chaque fois que le petit frère trouve un coquillage, le grand-frère le lui prend. Quand il trouve un bénitier et que son frère veut à nouveau se l'approprier, le petit frère décide de lui donner une bonne leçon en lui conseillant d'y mettre l'orteil pour l'attraper. Au bord de la noyade, l'aîné supplie le petit frère de l'aider et promet de ne plus le voler..	Une petite fille, Yana, parcourt la Nouvelle-Calédonie à la recherche d'un fabuleux trésor. Sur son chemin elle découvre de nombreuses richesses culturelles : des personnages, des lieux, des paysages et des animaux emblématiques de son pays. Lorsqu'elle se réveille dans les bras de son grand-père, il lui confie que son trésor à lui, c'est elle.	Un homme décide de vivre quelques mois sur une île déserte. Un jour, un jeune garçon apparaît et lui raconte l'histoire de son voyage depuis son départ de chez lui. À chaque île où l'a conduit sa pirogue l'enfant rencontre des personnages atypiques. Dans le chapitre X, sur lequel s'appuie le débat, un promoteur immobilier raconte à Hiti comment il compte transformer la nature de l'île pour y installer des touristes.

Lors de nos trois observations, deux albums de Nouvelle-Calédonie (*La leçon du bénitier* de Sam Drilë et *Le trésor de Yana* de Stéphane Moysan) et un roman polynésien (*Hiti, l'enfant de l'horizon* d'Emy-Louis Dufour) ont été utilisés (Tableau 19). Certains supports ont donné lieu à plusieurs DVP comme par exemple *Hiti, l'enfant de l'horizon* où chaque chapitre a permis d'aborder un thème philosophique différent (Annexe 45). Pour la troisième observation que nous avons faite, Théo justifie le choix de trois thèmes conjointement discutés par leur présence dans le chapitre du livre étudié (Annexe 33). Pour développer ses compétences dans la menée d'un débat philosophique et le choix de thèmes propices à la discussion, il a surtout utilisé les supports et les ressources présentés par les praticiens experts lors de la première formation PHILEACT en Polynésie (Annexe 45).

L'enseignant utilise l'écrit dans chaque DVP de manières diverses. Celui-ci peut accompagner un temps de réflexion en amont de la discussion, restituer la richesse des échanges sous la forme d'une affiche collée au mur (une seule réalisation), de carte heuristique, ou bien encore permettre aux élèves d'apporter seuls des éléments de réponse dans le cadre d'un texte libre (Figure 18).

Carte heuristique autour du thème de la richesse

Expression libre au verso d'un dessin sur le thème de l'aventure

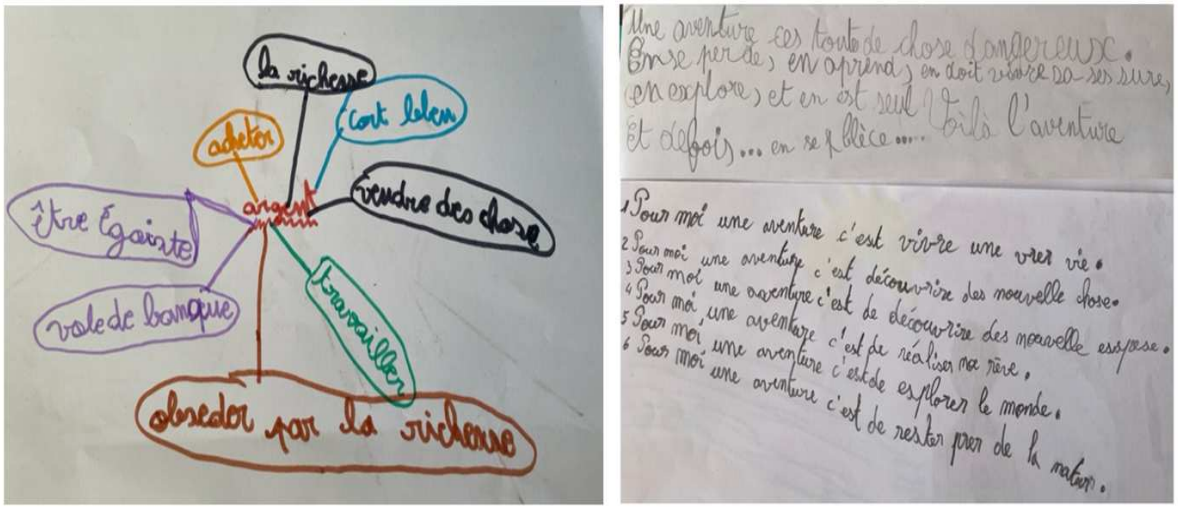


Figure 18 : L'écrit réflexif dans la classe de Théo

Pour Théo l'outil offre des conditions favorables pour « synthétiser les idées » et améliorer leurs compétences en écriture (Annexe 31, 23).

Courte analyse sur la préoccupation du pilotage dans la mise en œuvre d'ateliers philosophiques

L'étude de la préoccupation du pilotage déclinée selon des variables liées à la mise en œuvre d'ateliers philosophiques fait valoir les dynamiques engagées pour modéliser une conduite efficace. En nous appuyant sur les différentes approches du pilotage exposées par Pons (2021), dans une synthèse de la littérature scientifique autour de cette notion, nous pouvons d'ores et déjà remarquer chez Suzie, Julie, Léa et Moana plutôt une tendance à la recherche d'un modèle normatif éprouvé au gré des expériences, qui permette aux élèves de s'engager dans une discussion entre pairs pour développer leur pensée réflexive. Chez Théo, l'exploration est plus libre. Pour tous, le pilotage, guidé par les apprentissages et la représentation que l'enseignant se fait de la situation, devient une forme d'objet empirique avec des modifications organisationnelles (de l'espace de discussion, de la durée de l'atelier, du nombre d'élèves participants) et des choix cognitifs (sélection du support inducteur, structuration du questionnement, prolongement écrit, progression envisagée …). Dans cet art du guidage, la mise en place d'une atmosphère propice aux échanges a également été pensée de manière attentive.

2.2. L'atmosphère

Toute séance pédagogique doit être pensée pour l'apprentissage et à cette fin le climat de classe est un préalable. Des relations enseignant-élèves positives sont en effet essentielles pour favoriser le bien-être des élèves (OCDE, 2018). Pour rendre compte de la manière dont le travail des enseignants a cherché à fournir un cadre favorable à l'exercice d'une pensée, les variables suivantes ont été observées : l'instauration de rites, l'attribution de rôles, la manifestation d'une écoute attentive, l'enrôlement, l'encouragement à la coopération et la bienveillance (tableau 20).

Tableau 20 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation de l'atmosphère des ateliers philosophiques

Atmosphère

En vert : observé ; en beige : observé mais pas stabilisé ; en bleu : non observé

Instaurer des rites

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3
	Juste philo-sophie	Arbre de la philo		gestuelle philo	gestuelle philo	Juste philo-sophie	Bâton de parole, Dudule	Bâton de parole, tapis, bougie			Règles, sculpture Robert	Bâton de parole	Bâton de parole, cloche	Règles, bâton de parole, totem

Attribuer des rôles

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3
									Un scripteur				Choix contesté	

Offrir une écoute attentive

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3
	Adresses à ENQ					Régulat°	Centrat° des élèves						Bruit Place du maître	

Faire coopérer

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3
Interact° élèves	Interact° élèves		Interact° élèves	Interact° élèves		Interact° élèves	Interact° élèves							

Enrôler

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3
Voix douce énergiq.	Voix douce énergiq.	Voix douce calme	Voix douce calme	Voix douce calme	Voix douce calme	Voix douce ferme	Voix douce ferme	Voix douce et calme	Voix énergiq. debout	Voix énergiq. debout	Voix atone et énergiq.	Voix posée	Voix forte et ferme	Voix posée

Garantir un cadre éthique

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3
	Équité parole					Interact° maîtress. élèves					Interact° maître élèves		Interact° élèves	

Instaurer des rites

Les enfants ont besoin de repères, que Gostain et Marpeau (2024) définissent comme « des résumés de sens et de valeurs ressentis et reconnus ». Pour permettre aux élèves de reconnaître l'activité et son fonctionnement, les enseignants ont adopté diverses modalités.

En maternelle, Suzie et Léa ont d'abord utilisé des maîtres-mots pour indiquer l'intentionnalité d'éveiller les élèves à la pensée réflexive. L'objectif peut être annoncé au début : « on va faire de la philosophie », (Léa, Annexe 13, 3), « alors là on passe à l'atelier philosophique (Suzie, Annexe 7, 34) et rappelé à la fin « merci d'avoir participé à cet atelier de philosophie » (Léa, Annexe 15, 168). Chez Julie, au commencement, rien ne permet aux élèves de savoir ce qu'ils travaillent exactement. Ils peuvent reconnaître l'activité du fait de son inscription dans l'agenda de la classe, comme l'explique l'enseignante : « je fais mes ateliers philo tous les lundis et jeudis, ça fait partie de l'emploi du temps » (Annexe 25, 20). En revanche, dès la deuxième observation, un exercice d'attention annonce l'activité : les élèves sont invités à fermer les yeux pour se concentrer puis à reproduire des gestes qui définissent l'atelier philosophique « penser », « réfléchir » et « se poser des question » (Annexe 11, 1-5 ; figure 19).



Figure 19 : Rite mis en place par Julie pour expliquer l'atelier philosophique aux élèves de MS

En fin d'année, Léa reprend cette gestuelle mise en place par Julie, en la modifiant légèrement :

LEA quand on parle et qu'on fait de la philosophie […] (elle pose ses index sur les tempes) on réfléchit / (elle se tient les oreille) on écoute les camarades / (elle pose l'index sur le coin de la bouche) et on parle quand on a Dudule » (Annexe 15, 12).

Sur la terrasse réservée aux ateliers philosophiques un affichage illustre désormais le rituel (Figure 20).



Figure 20 : Rite mis en place par Léa pour définir le cadre de l'atelier philosophique aux élèves de MS

Elle y ajoute des objets symboliques. Une bougie matérialise le temps de l'atelier. Un bâton de parole « Monsieur Dudule » (Figure 21), uniquement utilisé pour l'atelier dirigé de philosophie, régule les interventions. La disposition des élèves est également modifiée. Alors que le groupe de quatre à six élèves était disposé sur une natte face à l'enseignante lors des deux premiers ateliers, au troisième atelier la discussion s'organise autour d'un tapis rond présenté comme un « tapis sacré » (Annexe 13, 9 ; Figure 21).



Figure 21 : Organisation de l'espace de parole lors du troisième atelier dirigé par Léa

Pour sa part, Suzie, lors du troisième temps d'observation, encadre symboliquement l'atelier philosophique avec l'arbre de la philosophie (Figure 16) qui jusque-là restait dans un coin de la salle.

SUZIE	alors la maîtresse elle pose l'arbre de la philosophie ici / qu'est-ce que ça veut dire ? (elle s'assoit sur le côté de la natte) // oui E7 ?
E7	on va travailler sur un nouveau livre et on va travailler sur la philosophie
SUZIE	on va travailler sur un nouveau livre et on va travailler sur la philosophie // […] (Annexe 9, 1-3)

En cycle 2 et 3, Théo et Moana fournissent également des repères pour faire comprendre la nature de l'activité. Comme Julie, Moana fait le choix d'un bâton de parole, outil qu'il considère comme très utile pour canaliser les prises de parole et apprendre aux élèves de cette classe « compliquée » les règles démocratiques (Annexe 34, 14). L'obtention de celui-ci conditionne toute prise de parole dans toutes les DVP menées. Dans un premier temps, l'objet prend la forme d'un téléphone portable qui sert de micro puis d'une cloche que le président de séance pose devant l'élève qui s'exprime, et enfin d'un micro, pour la troisième observation. L'outil participe à une forme d'institutionnalisation de la parole qui peut être entendue de tous (Tozzi, 2017). Dans ce dernier temps, le totem garde une valeur symbolique : il est disposé sur le sol pour baliser le temps de l'échange philosophique (Annexe 21, 1). L'observation de la troisième DVP de Théo nous permet de constater la mise en place du même repère sacré (Figure 22).



Figure 22: Objets symboliques utilisés par Moana et Théo

En cours d'atelier, l'enseignant est fier de nous présenter la petite sculpture appelée Robert « c'est une représentation en pierre de savon d'un tambour de Malicolo (Vanuatu) // c'est un de mes amis qui me l'a ramené » (Annexe 18, 13). La figure symbolique rappelle le cadre de la palabre et place la discussion dans une atmosphère de sagesse « il ne faut pas faire du bruit », « il ne faut pas dire des gros mots », « il ne faut pas que tu cries parce qu'il y a Robert » (Annexe 18, 2-7) et il faut respecter le maître « et les autres enfants » (13).

Théo a également expérimenté le bâton de parole en début d'année mais l'a abandonné car il trouvait que l'outil bridait les interventions (Annexe 31).

Attribuer des rôles

Pour créer une atmosphère favorable à l'expression de la parole en groupe, certains ont attribué aux élèves des fonctions. C'est le cas de Moana qui a expérimenté la DVDP à plusieurs reprises, avec la désignation d'un président de séance chargé de faire circuler le bâton de parole, un reformulateur, deux dessinateurs et un scripteur (Annexe 20). Si le dispositif démocratique est pensé pour favoriser un climat serein (Tozzi, 2012b), avec un président de séance qui assure le cadre réglementaire et un reformulateur qui garantit la clarté des propos énoncés, les DVDP menées par Moana n'ont pas eu les mêmes résultats. L'enseignant explique comment l'attribution des rôles a été un facteur de perturbation au bout d'un moment. Assurer des règles de mise en sécurité de la parole signifiait pour lui de « canaliser les enfants perturbateurs », et leur donner des fonctions qui les excluaient de la discussion permettait, d'une certaine manière, de les occuper pour qu'ils ne gênent pas le débat (Annexe, 35, 4). Alors que l'enseignant était satisfait des premières DVDP, lors de la séance observée, il a été confronté à la contestation de ses choix par les élèves qui ont trouvé injuste de ne jamais pouvoir exercer ces fonctions,

notamment celle de président, parée d'un certain prestige (Annexe 20). Le président choisi a par ailleurs dû être remplacé en cours de débat à cause de son attitude peu respectueuse de la mission qui lui était confiée. Pour le dernier mois de l'année, le dispositif a été abandonné afin de retrouver un cadre favorable à la réflexion collective (Annexe 21).

Théo de son côté, a également expérimenté l'attribution de rôles : à la première DVP avec la présence d'un scripteur pour restituer les idées de son groupe et à la troisième DVP en divisant sa classe en deux, un groupe de discutants et un groupe d'observateurs (Annexe 18). À l'issue de la séance, il fait le constat que plusieurs petits parleurs qui s'étaient portés volontaires pour s'exprimer ne l'ont pas fait. Il avance à cela deux hypothèses : la trop grande proximité du groupe d'observateurs qui pouvait être « enfermant », et le besoin qu'il avait lui-même de combler le vide en prenant trop souvent la parole (Annexe 33, 20). La place que doit tenir l'enseignant pour libérer la parole est en effet une préoccupation qu'ils partagent.

Offrir une écoute attentive

Les élèves aiment prendre la parole quand on leur offre un cadre propice à ce qu'ils puissent le faire (Hubert et Braud, 2017) . Le climat de confiance nécessaire au développement d'une pensée réflexive demande une écoute appliquée de la parole de l'autre aussi bien par les élèves que par l'enseignant. Le tableau suivant rend compte des rappels effectués par l'enseignant pour maintenir l'attention de chacun.

Tableau 21 : Nombre de tours de paroles qui rappellent les élèves à une écoute attentive

	Léa	Julie	Suzie	Moana	Théo
DVP 1	7	7	9	2	2
DVP 2	9	5	6	8	2
DVP3	7	3	2	1	1

Si les chiffres montrent que les rappels à l'écoute sont plus fréquents en maternelle, on note une diminution significative des interventions chez Suzie et Julie entre le premier atelier observé et le dernier. Pour éviter les rappels à la règle, Julie développe des stratégies qu'elle met souvent en œuvre avec les élèves de moyenne section : quand elle donne la parole à un enfant, soit elle signale que sa parole est reçue avec attention « vas-y E8 on t'écoute / qu'est-ce que tu as dessiné ? » (Annexe 10, 174), soit elle motive l'écoute par l'observation « regardez le beau dessin de E17 / alors qu'est-ce que tu n'as pas le droit de faire à la maison ? » (Annexe

11, 100), ou bien encore prétexte l'absence d'écoute d'un élève par une parole prononcée trop faiblement par l'énonciateur « E1 / E9 il n'entend pas ce que tu dis alors tu parles fort » (Annexe 10, 148). Pour Léa, les demandes d'attention sont également restées une exigence forte en moyenne section (Tableau 21), alors même que le groupe est plus restreint que dans les ateliers de ses collègues de maternelle et que plusieurs rites ont été mis en place pour augmenter des conditions favorables à la discussion (gestuelles pour définir le temps de philosophie, bâton de parole, tapis circulaire, bougie). Aux cycles 2 et 3, chez Théo et Moana les rappels à l'écoute sont moins nombreux mais on note chez Moana, une forte augmentation des interventions de l'enseignant dans la discussion à visée démocratique et philosophique mise en place en classe entière, contrairement aux ateliers menés en demi-groupe. Le bruit permanent lors de cet atelier et l'attitude peu respectueuse du président expliquent les nombreux rappels à l'ordre.

Un effort est également produit par les enseignants sur leur propre écoute des élèves afin de prendre en compte leur pensée. Concernant la posture d'écoute, pour Moana, l'enseignant doit servir de modèle : « j'essaie de me montrer attentif pour donner l'exemple et aussi pour pouvoir reformuler leur pensée » (Annexe 34, 14). Afin d'exprimer leur compréhension et l'intérêt qu'ils portent aux propos prononcés par les élèves, différentes méthodes sont développées par les enseignants. De nombreuses expressions de remplissage telles « ah bon ? », « d'accord », (Suzie, Annexe 7, 42 ; 61), « c'est vrai ? » (Julie, Annexe 10, 73), « ben ça alors », « et bien oui » (Léa, Annexe 15, 120 ; 134), des expressions empathiques « oh, là, là » (Julie, Annexe 12, 47), « ah mince » (Léa, Annexe 15, 112), montrent que l'enseignant est engagé dans l'écoute. La répétition de ce qui vient d'être dit par l'élève participe également de cet affichage et on trouve beaucoup, notamment en maternelle, de tours de parole uniquement constitués de la répétition des mots qui viennent d'être prononcés par les élèves. Cet aspect sera observé plus en détail lorsque nous aborderons les gestes d'étayage. Dans les niveaux de classe supérieurs, la valeur donnée aux propos porte plus souvent sur l'idée exprimée, soit qu'elle soutient un argument déjà avancé « en fait c'est la même pensée mais là tu donnes un exemple différent », soit qu'elle apporte un autre éclairage « ah, là c'est intéressant car la pensée n'est pas la même » (Moana, Annexe 19, 72 ; 61).

Cette écoute attentive nécessite parfois un effort de compréhension de l'élève qui s'exprime à voix trop basse pour être entendue. Théo s'approche ainsi de certains pour prendre en compte ce qu'ils disent « je ne comprends pas bien (l'enseignant se met à sa hauteur) // qu'est-ce que tu veux dire ? » (Annexe 17, 60) ou affronte le groupe classe à l'occasion d'un malentendu :

THEO ah attends / attends / ça c'est quelque chose de particulier / déjà comment vous savez qu'ils sont fous ?

E2 saouls

THEO ah saouls // moi j'avais compris les gens fous (rires du maître et de la classe) // oui alors les gens saouls / encore moins // non les gens saouls … (il écrit au tableau) après ? / oui ? (Annexe 16, 116-118)

La confusion se dissout ici dans un éclat de rire, avec la volonté de l'enseignant de corriger sa mauvaise compréhension. En maternelle, il faut parfois s'y prendre à plusieurs reprises pour comprendre ce que dit l'enfant :

SUZIE d'accord // et là qu'est-ce qu'elle doit ressentir d'autre Coco Poulette quand on la montre du doigt ? / E5 ?

E5 après // après c'est [inaudible]

SUZIE parle plus fort

E5 c'est [inaudible]

SUZIE je n'entends pas

E5 parce que quand elle les montre du doigt // parce qu'il faut qu'il mange // les poules elles mangent les vers de terre avec des graines

SUZIE ah d'accord // […] (Annexe 7, 97-103)

Dans certains cas, la stratégie consiste à faire appel à un de ses camarades « […] E2 tu entends ce qu'il a dit / je n'ai pas compris » (Léa, Annexe 14, 78). En effet, comme l'explique Montmasson-Michel (2016), il existe un langage entre les élèves que l'adulte ne comprend pas forcément et qui se développe dans l'instant de l'échange oral.

Cependant deux situations d'observation mises en relief dans le tableau 20 montrent que l'attention de l'enseignant peut être mise en défaut. Lors de notre deuxième visite de Suzie, l'empressement à nous faire partager le projet sportif inter-tribu affecte l'attention portée au développement réflexif des élèves sur le thème travaillé :

SUZIE ah oui / c'est exactement ça // parce que vous avez dit à maîtresse ENQ que la semaine prochaine / j'ai organisé une rencontre sportive entre toutes les écoles maternelles ? (à ENQ) et du coup / eux ils savent ce que c'est que faire des efforts parce qu'ils veulent gagner la coupe // (aux élèves) vous l'avez dit à maîtresse ENQ ? (Annexe 8, 10)

SUZIE la coupe // (s'adressant à ENQ) donc ils savent à peu près ce que c'est / ça a été très difficile parce que comme c'est quelque chose d'abstrait (Annexe 8, 23)

SUZIE (aux enfants) hé hé // (à ENQ) comme c'est quelque chose d'abstrait donc pour eux c'est difficile de savoir ce que c'est exactement // (aux élèves) alors est-ce qu'on fait des efforts qu'à travers le sport ? (Annexe 8, 27)

La difficulté d'écoute attentive observée avec Léa est différente. Dans l'atelier sur la protection de l'environnement, à la question « c'est quoi le lagon ? » (Annexe 15, 24), les élèves en viennent à dire tout ce qu'il s'y trouve. E2 propose « et aussi il y a les perruches et les poissons / les perruches poisson » (28). L'enseignante rétorque « les perruches poissons / non je ne connais pas les perruches poissons » (29) et poursuit sans chercher à comprendre que l'enfant parlait des poissons perroquets, communs dans le lagon, alors même qu'une autre élève dit dans la foulée « moi je connais les perruches poisson » (30). Si l'écoute peut ne pas toujours être attentive, notamment au moment de l'action, la coopération entre élèves peut participer à la mise en place d'un environnement qui offre à chacun la possibilité de partager ses pensées.

Faire coopérer

L'atelier philosophique, constitué en communauté de recherche, implique d'engager les participants à travailler conjointement. L'engagement à la coopération se présente sous différentes formes. Elle peut être une demande explicite d'aide pour un camarade « qui peut aider E1 ? » (Julie, Annexe 10, 7) ou la reformulation du propos pour le rendre plus audible, soit de manière ponctuelle avec la demande d'assistance d'un camarade, comme nous l'avons vu avec l'exemple de Léa, soit par le biais d'un reformulateur comme dans le cas de la DVDP organisée par Moana (Annexe 20).

Faire coopérer c'est aussi inviter à réagir à un propos. Si la technique n'apparaît au cycle 1 que lors des derniers ateliers philosophiques observés, avec trois demandes d'interaction chez Suzie (Annexe 9), et une chez Julie (Annexe 12), elle est plus fréquente aux cycles 2 et 3. Moana privilégie à chaque DVP les échanges entre les élèves « est-ce qu'il y a quelqu'un qui pense différemment », (Atelier 1, Annexe 19, 80), « est-ce que tu veux dire un mot par rapport à ce qu'a dit E3 ? », (Atelier 2, Annexe 20, 84), « quelqu'un veut rebondir sur ce qu'a dit E12 ou E1? » (Atelier 3, Annexe 21, 7). Théo quant à lui engage la coopération en sein d'un petit groupe avant que les groupes ne débattent entre eux (Ateliers 1 et 2).

Faire coopérer c'est également engager les élèves à partager la parole « il y a E4 qui veut dire quelque chose / attends / attends (Léa, Annexe 13, 111), ou à prendre part à la réflexion « E9 toi tu es d'accord avec ça ou pas ? » (Théo, Annexe 17, 118). Cette capacité à permettre à chacun de s'exprimer s'établit parfois au terme de plusieurs exercices comme nous pourrons le voir avec l'analyse des tours de parole un peu plus bas.

Enrôler

Bien que le corps et la voix soient des instruments essentiels en éducation (Rallet, 2017), ils constituent une préoccupation marginale dans la formation des enseignants (Cadet et Tellier, 2014). Or si l'élève doit être conscient que l'atelier philosophique est un cadre de travail, plusieurs moyens sont mis en œuvre pour le motiver à s'engager dans un exercice réflexif. Dans les pratiques philosophiques la qualité de la communication verbale et non verbale contribue fortement à maintenir l'écoute. En maternelle, Suzie et Julie adoptent une tonalité douce et enthousiaste de manière quasi régulière au sein de la DVP (Tableau 20) et usent parfois d'un lexique affectif : « mademoiselle E12 », « monsieur E1 » (Suzie, Annexe 7, 119 ; Annexe 9, 19). Léa de son côté alterne des moments de douceur accompagnés de petits noms affectueux « ma grande » (Annexe 15, 106), et parfois plus de fermeté lorsqu'elle engage les élèves à respecter les règles d'un débat réglé (« non là c'est E6 qui parle », Annexe 15, 100).

La posture peut également varier en fonction du dispositif. Chez Moana, lors des deux ateliers en demi-groupe, c'est une voix posée qui amène les élèves à s'engager dans la réflexion dans une atmosphère de confiance (tableau 20). En classe entière, la voix se fait plus forte et ferme pour motiver la participation et maintenir le cadre (Annexe 20). Théo, de même, n'opte pas pour la même posture selon qu'il est debout près du tableau pour animer et noter les idées (DVP 1 et 2) ou qu'il est assis au sol dans l'espace intime d'un demi-cercle avec un groupe de discutants. Dans la première configuration, si la voix est forte et énergique pour dynamiser les échanges, dans la deuxième, elle est douce, parfois atone au point que la participation est presqu'éteinte comme en témoignent les nombreuses didascalies « (silences) » (Annexe 18). Pour détendre l'atmosphère, l'enseignant manie également l'humour associée à une posture du magicien à des fins ludiques « là j'ai du oui j'ai du non / j'ai du oui j'ai du non » (Annexe 16, 59).

Enfin, notons qu'avant d'engager la discussion à visée philosophique, le rappel de l'album étudié engage systématiquement les élèves dans une participation active quel que soit le niveau de classe.

Garantir un cadre éthique

La bienfaisance est un impératif éthique qui doit guider l'action des enseignants, comme le souligne le Comité Consultatif National d'Éthique (2019) dans un avis sur l'expérimentation pédagogique en situation réelle. Celle-ci s'exprime de manière différente selon les enseignants.

Elle se manifeste d'abord par le souci du maintien d'un cadre sécurisé, en particulier physique pour les enfants de maternelle :

SUZIE on ne touche pas les cheveux des autres […] il faut demander la permission (Annexe 8, 59-61)

JULIE (E1 marche sur la main de E11 qui est derrière) […] E1 fais attention à E11 derrière / d'accord ? (Annexe 10, 199)

Avec les enfants de moyenne section, lorsque la progression envisagée place l'atelier philosophique sur le thème des animaux, dans la continuité d'une séance de compréhension sur l'album et d'une séance sur les émotions que suscitent certains animaux, le maintien de l'ordre n'est pas toujours facile. Léa en fait l'expérience lors de l'atelier 2 :

LEA E6 reviens ici (tous les élèves sont dispersés et marchent sur la terrasse. E3 prend E2 par la main et le ramène sur la natte. La maîtresse attrape le bras de E3 et le fait asseoir. E2 quant à lui, part jouer près du panneau des émotions, E5 est derrière le panneau, E1 derrière la maîtresse et E6 hors champ) // euh E5 viens ici // je reprends ma question (Annexe 14, 156)

La régularité de la pratique conduit à une diminution significative des interventions sur le cadre qui pourrait affecter l'atmosphère de travail puisque plus aucune mention sur ces difficultés de la posture élève n'est constatée au dernier atelier pour les trois enseignantes de maternelle (Annexes 9, 12, 15). Dans les classes de CE2 et de CM1, lors des ateliers philosophiques, le respect de la personne physique n'est pas vraiment un sujet, excepté pour la DVDP où Moana demande au président, au reformulateur et à la dessinatrice de prendre un peu de distance vis-à-vis de l'élève qui doit prendre la parole : « on s'écarte un peu de devant elle parce qu'elle va se sentir étouffée sinon / recule un peu » (Annexe 20, 98).

L'éthique communicationnelle passe aussi par une attention particulière au respect de la parole des élèves. Tous les enseignants font attention à ce que celui qui s'exprime ne soit pas interrompu par d'autres prises de parole ou par du bruit :

LEA ah E4 regarde / est-ce que tu as Dudule dans la main ? […] non / là c'est E6 qui parle (Annexe 15, 98-100)

MOANA on va finir d'écouter E6 parce qu'on l'a interrompu et on lui a manqué de respect / à toi E6 (Annexe 19, 138)

Cela implique aussi d'accepter toutes les idées, de sorte que les élèves n'aient plus peur de la confrontation. Lorsqu'au cours de la discussion sur la question « est-ce que c'est bien de

voler ? » une élève de maternelle répond non, sinon « Jésus il sera pas content », le groupe rit de sa réponse (Annexe 12, 52). L'enseignante reprend alors d'un ton neutre « ah pour E1/ c'est pas bien de voler parce que Jésus ne sera pas content / c'est l'opinion de E1 / c'est bien / elle a le droit de penser ça » (53). Dans l'analyse de pratique à chaud elle explique sa posture :

> JULIE J'accueille tous les arguments et quand elle a dit ça, les autres ont fait des gros yeux comme pour demander « mais pourquoi tu parles de Jésus ? ». Alors là la posture est vraiment importante car du moment où tu montres une expression sur ton visage, c'est là qu'ils comprennent si c'est bien ou pas bien. Il faut être absolument neutre, même si justement en accueillant tous les arguments, ça peut pousser les autres à donner leur avis (Annexe 27, 12).

Théo procède de même lorsqu'il recadre fermement un élève qui à plusieurs reprises dénigre les idées de son groupe et refuse de les noter : « E2, si tu redis que toutes les idées des autres sont stupides / je t'interdis d'écrire et c'est quelqu'un d'autre qui écrit à ta place // toutes les idées sont bonnes » (Annexe, 16, 68).

Mettre l'élève en confiance pour lui donner les conditions d'oser exprimer un point de vue, c'est s'adresser à lui avec prévenance, comme l'explique Théo « Je me force aussi à essayer de garder une voix vraiment basse, déjà pour le calme et puis même pour permettre aux élèves qui ont un peu peur de s'exprimer de plus oser » (Annexe 42, 92). L'emploi du verbe « se forcer » témoigne d'une posture qu'il travaille depuis le début de l'année et qui l'a amené à lâcher prise pour favoriser les prises de parole. Lors d'une réunion collective, il témoigne de sa préoccupation de jeune enseignant qui souhaitait avant tout maintenir un cadre :

> THEO En fait la première semaine j'ai commencé par faire pleurer mes élèves, ça a été assez dur pour eux et pour moi.
>
> LEA Pourquoi ?
>
> THEO J'étais trop sévère. J'avais prévenu les parents que c'était ma première année, que je commençais, que je n'avais pas l'habitude.
>
> LEA Tu voulais te faire respecter donc tu as été hyper sévère ?
>
> THEO Au début je leur faisais peur, vraiment. Ils m'en ont encore parlé cette semaine « Maître c'est bien maintenant tu rigoles, c'est pas comme avant, en début d'année tu faisais peur » (Annexe 45, 112-116)

La mise en confiance est un facteur déterminant dans une DVP pour que les élèves osent exprimer un point de vue et, dans cette perspective, tous multiplient les efforts. Ils tentent de rassurer lorsqu'un élève se trouve en difficulté pour exprimer une idée, à l'exemple de Théo : « non, il n'y a aucune faute ma grande // vous écrivez comme vous voulez » (Annexe 16, 9),

« tu penses à un exemple ? / oui // tu essaies d'y réfléchir un peu et puis on en rediscute / d'accord ? (elle acquiesce) » (Annexe 17, 62) ; de Suzie : « après si tu ne sais pas c'est pas grave » (Annexe 9, 93) ; de Julie : « je te laisse réfléchir et puis quand tu auras trouvé tes mots je t'interroge » (Annexe 11, 46) ; ou de Léa auprès d'un enfant qui ne souhaite pas répéter son propos : « bon d'accord / alors ce n'est pas grave » (Annexe 13, 78). Toujours dans cette perspective de mise en confiance, nombreux sont les exemples où les enseignants facilitent les interactions par la valorisation individuelle et collective en cours d'atelier : « c'est bien je suis fière de vous / c'est très bien E13 » (Julie, Annexe 12, 92), « ok très bien / merci » (Moana, Annexe 20, 88).

Enfin, garantir un cadre éthique dans l'atelier philosophique, c'est donner la possibilité aux élèves d'interroger n'importe quel sujet, sans chercher à les influencer pour les guider vers une réponse jugée bonne (Tozzi, 2018). C'est ce qu'évoque Théo lorsqu'il distingue le débat réglé dans le cadre de l'EMC et le débat à visée philosophique :

> THEO — L'EMC est trop encadré, il y a une question de morale qui est préexistante, de bien et de mal, alors qu'en fait dans la discussion à visée philosophique c'est leur avis qui prime, et c'est pour ça que j'insistais sur le fait que toutes les réponses sont justes. En EMC, on leur transmet des règles, alors que là on leur apprend à questionner ces règles, à voir d'où elles viennent, à essayer de comprendre pourquoi on a ces règles et quelles sont les limites. En EMC on essaie surtout de poser un cadre à ne pas dépasser. Donc moi j'ai l'impression que l'EMC leur donne une base de vie en société, alors que l'atelier philo permet d'aller plus loin, ça leur apprend à être plus critique sur ce que c'est que vivre en société (Annexe 31, 15).

Cependant, parfois, les convictions de l'enseignant nouvellement formé aux pratiques philosophiques, et qui pense œuvrer pour le bien de ses élèves, peuvent l'éloigner de la posture éthique attendue dans l'exercice. Dans la dernière DVP observée, sur les thèmes croisés de l'argent, du bonheur et de la richesse, le questionnement binaire donné aux élèves de CE2 peut paraître en décalage avec les enjeux qu'il a défini plus haut.

> THEO — est-ce qu'il vaut mieux abîmer la terre et être riche ou prendre soin de la terre et être pauvre ? (plusieurs lèvent la main) // alors je vais être plus simple / ceux qui pensent qu'il faut protéger la terre lèvent la main (tous les élèves lèvent la main) // d'accord tout le monde est d'accord / donc si pour sauver la terre il faut être pauvre / vous voulez être riche ou pauvre ?
>
> GC — (fort) pauvre
>
> E1 — non mais maître on plante des trucs et on mange ce qui est dans le champ

E2 on pêche le poisson

THEO on peut vivre comme ça je suis d'accord mais alors vous allez planter les téléphones et les télés ?

GC (rires) non

THEO donc les enfants si vous pensez que pour gagner de l'argent il faut détruire la terre / si vous pensez qu'il vaut mieux être pauvre // et bien bravo / je vous félicite […] (Annexe 18, 255-261)

L'entretien qui a suivi a interrogé la démarche et permis au jeune enseignant d'expliquer et de comprendre les limites de son questionnement :

ENQ Quel est ton objectif quand tu les conduis finalement à penser que le tourisme est négatif, qu'il va abîmer leur habitat, qu'il vaut mieux peut être rouler sans voiture ? Je ne sais pas comment formuler ma question mais là, est-ce que tu as construit un questionnement qui développe réellement leur expression personnelle ou ta propre vision ?

THEO C'est vrai que je n'avais pas vu le côté culpabilité parce que j'aime bien ce côté de les provoquer un peu. C'est vrai qu'ils sont peut-être encore trop jeunes pour que je puisse jouer à ça avec eux. Non, même là à la fin, je n'avais pas réalisé ça. Je m'en rends compte maintenant […]

ENQ Pourquoi d'après toi au départ tous les enfants ont dit de ce promoteur qu'il avait raison de transformer cette île quitte à abîmer la terre ?

THEO Je pense que c'est peut-être parce qu'il y a besoin de développement dans la commune, justement. Même s'ils sont encore enfants, ils se rendent nécessairement compte qu'il y a des inégalités, et ils vivent dedans. Donc moi je pensais arriver sur une idée qu'on peut être heureux comme on est, que l'argent c'est bien mais qu'on peut aussi faire sans. L'idée c'était aussi de les rassurer un peu sur le fait que je peux être heureux, je peux être bien, même si je n'ai pas tout ça. Parce que je sais que j'en ai dans la classe qui ont de gros problèmes financiers. C'était un peu inconscient je pense (Annexe 33, 11-14)

Pour éviter que les ateliers ne perdent de leur philosophicité, une bonne connaissance du monde de l'enfant est nécessaire (Budex, 2022b) ainsi qu'une vigilance sur les gestes et postures professionnelles.

Courte analyse sur la préoccupation de l'atmosphère pour favoriser l'entrée dans le dialogue réflexif

Plane (2019) définit l'oral comme un processus complexe où les dimensions affective, sociale, cognitivo-langagière, interactionnelle et linguistique se rencontrent immanquablement. Lors d'une prise de parole sont ainsi mobilisés des connaissances relevant du bagage intellectuel construit au cours de l'expérience personnelle, du lexique convoqué par la

mémoire, de son utilisation dans un discours cohérent. Tout cela est difficile et explique les hésitations, les reformulations, les corrections. En situation d'interactions, la présence de pairs et de l'enseignant ajoute à la difficulté. Pour permettre aux élèves de s'exprimer, l'enseignant doit donc veiller à la qualité du climat de classe qui est d'ordre éthique et affectif.

L'apprentissage de la menée d'atelier philosophique initie à la maîtrise progressive de ces gestes d'atmosphère puisque la qualité de la rencontre, définie par ses dimensions relationnelles et affectives, conditionne l'apprentissage. Cette gestion, comme le rappellent Bucheton et Soulé (2009), implique une vigilance sur plusieurs scènes : collective et frontale, en arrière-plan entre les élèves qui s'entendent ou règlent leurs différends, entre l'enseignant et un élève, en groupes lorsqu'ils sont en recherche autonome. Si les élèves tentent parfois de prendre le contrôle, il revient à l'enseignant de veiller à ce qu'ils ne détériorent pas le climat de classe. L'observation des différents gestes professionnels regroupés dans la préoccupation de l'atmosphère montrent en ce sens une forte précaution portée au maintien de la discipline (attention portée à l'écoute attentive, respect de la parole de l'autre) et aux modes de distribution de la parole (attribution de rôles, bâton de parole). Certains gestes réitérés peuvent cependant s'avérer inopérants dans des circonstances différentes, telles les fonctions attribuées à certains élèves, malgré les alertes à l'injustice formulés par le groupe (Moana). Comme souvent remarqué chez les enseignants débutants, la capacité d'enrôlement dépend des compétences de régulation (Poymiro et Vannereau, 2021). Dans ce cadre, la communication non verbale joue également un rôle important et l'on remarque des changements opérés dans les micro-gestes de placement de l'enseignant (Théo), dans le placement des élèves en situation favorable d'interactions (Léa) ou dans le placement de la voix selon les modalités d'échanges choisis (Moana, Théo) pour maintenir la motivation. Les gestes de tissage y participent également amplement.

2.3. Le tissage

La métaphore du tissage utilisée par Bucheton et Soulé (2009) illustre l'activité de mise en relation que l'enseignant ou l'élève exerce pour favoriser l'ancrage du savoir. Afin d'observer comment les jeunes enseignants facilitent le renforcement des traces déjà là, l'attention est portée plus précisément sur le sens donné à la discussion à visée philosophique, à la clarification d'une idée par l'exemple, aux liens établis avec ce que les élèves connaissent, à la contextualisation et à la manière de récapituler aux moments clés de l'échange réflexif (Tableau 22).

Tableau 22 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation du tissage dans les ateliers philosophiques

Tissage

En vert : observé ; en beige : observé mais pas stabilisé ; en bleu : non observé

Donner du sens à l'exercice philosophique

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Illustrer

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Faire des liens

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Contextualiser

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Récapituler

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Donner du sens à l'exercice philosophique

Selon Bucheton et Soulé (2009), l'ouverture de séance est un moment clé de l'apprentissage. Cela est particulièrement vrai pour les ateliers philosophiques. Dans les premiers ateliers menés en maternelle, on constate que l'activité n'est pas vraiment expliquée aux élèves. Julie élude le mot « philosophie » et la séance n'est pas introduite par un temps d'explicitation. Suzie, de son côté, évoque rapidement l'entrée dans un travail langagier selon une modalité qui leur est familière : « on va devoir discuter sur un sujet / un sujet qu'on a déjà vu […] on a déjà vu la différence / maintenant on va voir l'autre thème de ce livre » (Annexe

7, 1-3). Le mot « philosophie » n'est pas prononcé, contrairement à Léa qui l'associe implicitement à une activité de lecture, sans plus de précision :

LEA	qu'est-ce qu'on va faire ?
E1	(montrant le livre) on va faire ça
E2	on va faire de la philosophie
LEA	la philosophie / bravo // on va faire de la philosophie (l'enseignante montre la couverture du livre) (Annexe 13, 1-4)

La fin de la séance témoigne d'une forme de malentendu, les élèves ne comprennent pas l'attente de l'enseignante :

LEA	(elle montre le livre) qu'est-ce qu'on a fait ensemble ?
E2	philosophie
LEA	oui / et on a parlé de quoi ?
E2	de la philosophie
LEA	on a fait de la philosophie mais on a parlé de quoi ? // regarde E2 je te montre (Elle montre une page du livre) // de quoi on a parlé ? (Annexe 13, 179-183)

Dès les deuxièmes visites, des ajustements sont observés. Si Suzie introduit toujours brièvement l'atelier de parole par une évocation du thème philosophique qui va être discuté, elle le clôt par un petit bilan métacognitif avec la question « avant qu'on termine / à quoi sert la philosophie ? », qui amène une élève à répondre « à apprendre plein de choses » (Annexe 8, 86-87). L'enseignante en profite pour rappeler les règles d'un débat réglé avec le respect des prises de parole et la convention du doigt levé. À la dernière observation, l'arbre de la philosophie, qui toute l'année était posé au fond de la salle, est déplacé et accompagne alors le travail réflexif. Au terme de la séance, les élèves sont remerciés d'avoir très bien parlé et participé, ce qui semble avoir été l'objectif de l'atelier philosophique, désormais compris par le groupe. Un autre objectif semble visé : permettre aux élèves d'apprendre en prenant du bon temps. Le groupe de la grande section est ainsi questionné sur l'aspect ludique de l'atelier philosophique « vous étiez contents de faire l'atelier philo ? (Annexe 8, 84). L'acquiescement général conforte l'enseignante.

Julie a également opéré plusieurs changements pour donner du sens à l'activité. Nous avons précédemment relevé le rituel d'introduction à la philosophie, accompagné d'une gestuelle explicative, qui dorénavant rend compte de l'activité dialogique hebdomadaire (Annexe 11). Elle partage la réflexion qui l'a conduite à cet ajustement :

JULIE Comme je n'avais pas pris le temps d'expliquer à mes élèves ce qu'on faisait clairement, alors je leur ai appris que l'on faisait de la philosophie et donc ce qu'était la philosophie. Pour qu'ils mémorisent et que cela soit clair pour eux, je leur ai dit que philosopher c'était penser (elle joint les gestes), réfléchir et se poser des questions. Ils savent à présent que lorsqu'on pense, qu'on réfléchit et qu'on se pose des questions, on fait de la philosophie c'est-à-dire qu'on discute sur un sujet précis (Annexe 26, 6)

En milieu de la séance sur les interdits, elle rappelle que le temps du dessin est le moment de la réflexion : « réfléchis / pense et pose-toi des questions (pendant que Julie va vers une autre table, E1 reproduit les gestes de réflexion avec son crayon de papier, lève les yeux et réfléchis de manière concentrée) » (Annexe, 11, 85). Lors du dernier atelier, les élèves de moyenne section n'ont plus besoin de leur enseignante pour verbaliser ces objectifs, y ajoutant même celui d'apprendre (Annexe 12). À cette occasion, les règles de bonne tenue d'un débat sont rappelées.

Pour Léa, la présentation de « monsieur Dudule », le bâton de parole, tient lieu d'introduction à la deuxième séance observée (Annexe 14). Pour elle, le fait de rejoindre un emplacement dédié à l'extérieur de la classe, de s'asseoir sur la natte devant l'enseignante, permet aux enfants de comprendre qu'ils sont dans le temps de l'atelier philosophique (Annexe 29). Elle réfléchit cependant à un moyen pour faciliter les interactions :

LEA […] depuis longtemps je pensais à les mettre en cercle. Mais sur une natte rectangulaire, si moi je voyais ce cercle, pour eux ce n'était pas logique et ils ne le voyaient pas. Je l'ai donc matérialisé avec un tapis rond. Comme ils ne sont que six, c'est parfait, ils peuvent tous se mettre autour. Ce tapis est sacré pour éviter qu'ils viennent mettre leurs jambes dessus et c'est aussi pour sacraliser ce moment de la discussion. Et au centre il y a une petite lumière. Au début je fais des rappels et au moment où j'allume cette petite lumière on commence la discussion. Ça matérialise vraiment la DVP (rires) (Annexe 30, 6).

Ainsi au troisième temps d'observation, les six élèves de moyenne section sont assis autour d'un tapis rond, « sacré », et expliquent tout ce qu'implique ce rituel ainsi que celui de l'allumage du petit sapin lumineux pour matérialiser le temps de l'échange (Annexe 15). L'atelier commence par la répétition d'une formule scénarisée à la manière de Julie, pour dire ce qu'on apprend en philosophie : réfléchir, écouter les camarades et parler seulement quand on a le bâton de parole.

À l'école élémentaire, si lors du premier atelier observé de Théo le dispositif « discussion à visée philosophique » n'est pas présenté, les élèves de CE2 savent qu'ils vont « discuter » à

propos de l'album présenté et qu'ils vont pouvoir exprimer librement leur pensée, à condition d'argumenter : « ça ne sera jamais faux si c'est ce que tu penses / tu as le droit de le dire / après ce qui est important c'est pas seulement de le dire / c'est de pouvoir m'expliquer pourquoi tu penses ça » (Annexe 16, 7). Bien qu'il n'y ait pas de protocole précis pour engager l'exercice, l'enseignant explique qu'il s'agit là du cinquième atelier de l'année et que les élèves savent qu'ils s'expriment dans le cadre d'un atelier philosophique. Au deuxième temps d'observation, nous constatons qu'il n'y a pas de présentation explicite du cadre de la DVP, ni des objectifs, mais, à l'issue de la cueillette de questions, la tâche à accomplir est annoncée « maintenant les enfants ce qu'on va faire c'est qu'on va décider quelle question vous voulez […] pour travailler » (Annexe 17, 37). Et comme Théo le précise, travailler c'est argumenter : « moi je ne veux pas un oui / non […] il faudra JUS-TI-FIER sa réponse », ce qui signifie dire « pourquoi [on] pense ça » (47). À la dernière DVP, nous remarquons un changement puisqu'il débute l'atelier par un rappel des règles de prise de parole dans le cadre de l'atelier philosophique (Annexe 18). Chez Moana, de même, dès le premier temps d'observation, la discussion à visée philosophique, dont les termes sont clairement énoncés, est d'abord présentée comme un débat réglé :

MOANA	on lève le doigt et je vais distribuer ce que j'appelle le bâton de parole (il montre son téléphone) // quand j'ai le bâton de parole j'ai le droit de parler / on lève le doigt et je le fais passer
E1	c'est quoi le bâton de parole ?
MOANA	c'est ce qui te donne la parole / le droit de parler // sans le bâton de parole tu n'as pas le droit // d'accord ? (Annexe 19, 3-5)

Chez les deux enseignants, dès les premières DVP, le sens donné à l'oral réflexif apparaît également avec la récurrence des certains mots et de leurs dérivés : « discuter » (Théo, Annexe 17, 43, 49, 50 ; Moana, Annexe 19, 172 ; Annexe 21, 1), « penser » (Théo, Annexe 17, 62, 110, 112 … ; Moana, Annexe 19, 50, 61, 66, …) et « réfléchir » (Théo, Annexe 17, 62 ; Moana, Annexe 21, 162, 203). L'atelier philosophique réclame un effort cognitif ; il s'agit, explique Moana à ses CM1, « d'avancer pour construire ensemble une vraie réflexion » (Annexe 21, 87).

Illustrer

Illustrer, c'est mettre en lumière. Pour éclairer les élèves, les enseignants utilisent couramment l'image. Avec les enfants de maternelle, définir une émotion (l'amour, la peur, la joie), une notion scientifique comme l'environnement, des concepts tels l'homme et l'animal,

nécessitent presqu'obligatoirement un recours à l'album, en particulier en moyenne section. Léa s'y réfère systématiquement pendant l'atelier pour donner aux enfants le moyen de s'exprimer, d'abord par la répétition des paroles des personnages et de leurs aventures, puis par des idées plus personnelles. Derrière la capacité à restituer une histoire, l'enfant convoque plusieurs compétences, celle de l'écoute d'abord qui engage ensuite l'expression pour permettre l'imprégnation et la compréhension du monde qui l'entoure (Canut et Vertalier, 2022). À la fin de la séance, pour résumer tout ce qui a été dit, sur ce qu'est la joie par exemple, elle reprend le livre et montre la jeune fille toute heureuse (Annexe 13). Par l'identification aux personnages, les enfants sont ainsi plus à même de décrire et de nommer une émotion, ce qui leur permettra d'associer plus facilement une cause à un ressenti éprouvé (Boiron, 2010).

Julie, de même, au milieu de l'atelier 1, se sert d'un dessin de l'album *Cagou* pour redonner corps au sentiment d'amour (Annexe 10). Si l'album reste une référence, dans ses ateliers la conceptualisation passe surtout par le dessin. Les productions, dissemblables, illustrent les différentes facettes du thème (Tableau 16). Suzie utilise également l'illustration pour raviver la définition d'un thème. Ainsi la moquerie, abordée à partir de *La Petite poule qui voulait pondre des œufs en chocolat* (Monbrison, 2015), n'est pas immédiatement bien perçue dans la page du livre qu'elle leur présente (Annexe 7). L'enseignante décide alors de revenir sur un dessin plus explicite, *Se moquer ça fait rire ou ça fait mal ?* qu'elle a trouvé sur le site *Les p'tits philosophes* et qui a été précédemment étudié à l'occasion d'un atelier philosophique sur la différence. La projection au TBI de l'affiche permet de réactiver les émotions que le petit lapin bleu, raillé pour sa différence de couleur de peau, peut ressentir. Les élèves réussissent ensuite plus facilement à transférer leur sentiment d'empathie sur Coco Poulette qui est moquée en raison de ses idées originales.

Chez Moana, la référence à l'album permet d'introduire de nouvelles questions comme l'histoire d'amitié entre un crabe et un oiseau dans *Jawe et Yetuel* (Annexe 21) :

> MOANA les enfants pensez-vous qu'on peut être ami avec quelqu'un qui est différent de nous ? // par exemple Jawe et Yetuel / ils étaient très différents (87)
>
> MOANA on va poursuivre un petit peu en revenant à l'histoire // pour sauver Yetuel du danger / Jawe n'écoute pas son ami têtu qui souhaite rester encore sur la plage // elle l'attrape et l'emmène à l'abri // est-ce qu'un ami ou une amie devrait nous laisser faire tout ce que l'on veut ? (115)

Illustrer peut également prendre parfois la forme d'un étayage pour expliquer un mot inconnu comme le fait Théo : « les délinquants ? / c'est par exemple des personnes qui vont

voler / qui vont brûler / qui vont agresser des gens (Annexe 16, 125). En ce sens, dans la préoccupation du tissage, la variable rejoint celle des liens que l'enseignant doit faire entre l'activité réflexive en train de se faire et ce qui précède, c'est-à-dire des connaissances que les élèves ont déjà et qu'il convient de réactiver.

Faire des liens

Les stratégies mises en œuvre pour dresser des ponts qui puissent faciliter l'accès au sens et permettre aux élèves de développer leur langage et leur pensée sont multiples et divergent selon les enseignants. Pour Léa et Julie, faire des liens avec des petits, c'est d'abord déterminer si c'est pareil ou pas pareil : « ah oui ? tu as fait pareil que la petite fille alors ? » (Léa, Annexe 13, 87), « ah E14 c'est différent / il ne s'est pas dessiné / il a dessiné … [son père] », (Annexe 11, 176-178). Léa utilise ensuite l'imaginaire pour mieux comprendre le réel : à partir du thème de la différence, travaillé depuis la lecture des albums *Cagou* (Tauru, 2012) et *Lizie et la carapace multicolore* (Bordes, 2004), elle engage les enfants à explorer leurs particularités physiques, à les énoncer et à se dessiner (Annexe 29). Pensée dans une séquence, la DVP est accompagnée d'activités qui permettent de faire le lien avec ce qui a été discuté. Ainsi, pour étudier ce qui rassemble et ce qui sépare les hommes et les animaux, à côté de la lecture de l'album *Théo le baleineau sauve le lagon* (Gannat, 2010) et de l'atelier philosophique, elle propose des ateliers avec des jeux de comparaison des deux espèces, ou un « Animotions » pour faire verbaliser les enfants sur leurs ressentis vis-à-vis de différents animaux (Annexe 39B).

Chez Suzie, faire des liens consiste d'abord à penser une mise en réseau de plusieurs ouvrages et documents autour d'un thème. La fiche de programmation annuelle des ateliers philosophiques (Annexe 37) montre comment, dès le début de l'année, un concept est abordé sous plusieurs angles grâce à la lecture de différents ouvrages ou documents abordant une histoire similaire. Lors de notre première observation par exemple, pour que les enfants comprennent mieux la moquerie que subit Coco poulette et les bornes du rire, l'album polynésien est mis en lien non seulement avec une affiche étudiée précédemment comme nous l'avons évoqué, mais aussi avec un « Oralbum » *Le vilain petit canard* (Ouzoulias, 2009) : « c'est un peu ce qu'on a vu dans *Le vilain petit canard* / on a parlé de la différence » (Annexe 7, 89). Dans la classe de Suzie, l'atelier philosophique entre également dans une démarche interdisciplinaire. Le thème « Faire des efforts » à partir de l'album *Le gros taro* (Dupré, 2018),

en plus de mobiliser le langage des enfants par la discussion, fait écho au travail fait sur l'igname en EFCK (Annexe 8).

> SUZIE Mais avec les enfants de la tribu, il faut vraiment partir de ce qu'ils connaissent comme là *Le gros taro.* C'est un projet qu'on a mené à la période précédente avec le bougna. Du coup, ils savaient ce que c'était parce qu'on avait fait l'herbier à partir de l'igname en EFCK. À partir de l'igname on a vu les autres tubercules, dont le taro (Annexe 23, 12).

« Faire des efforts » donne aussi du sens aux activités physiques engagées dans l'école puisqu'il est relié au cross des maternelles que l'enseignante organise entre les trois tribus du secteur. Enfin, pour l'enseignante d'une classe de tribu, faire des liens, c'est favoriser les rapports entre l'école et la famille. Après s'être rendue compte que les parents n'allaient pas sur les outils institutionnels pour suivre la scolarité de leurs enfants, en raison du coût de l'abonnement internet, elle a créé une page facebook, plus facile d'accès pour eux. Elle explique comment elle a pensé cette relation :

> SUZIE en début d'année lorsque j'ai fait ma présentation aux parents sur ce que j'allais faire sur l'année, je leur ai dit que je prévoyais de mettre en place ClassDojo[76]. Le problème c'est que la plupart des parents ne fonctionnent pas avec cette application parce qu'ils sont en IMD[77] et quand tu es dans un coin reculé comme ça où l'IMD passe une fois sur deux, c'est compliqué. Du coup j'ai cherché une solution parce que les parents regardent une fois sur deux le cahier du jour de l'enfant. Ils ne sont pas au courant de ce qu'il se passe donc ils viennent à l'école en catastrophe pour demander si c'est vrai qu'il faut faire telle chose. Comme j'ai vu qu'ils étaient tous sur facebook, j'ai créé la page privée de l'école avec l'autorisation du directeur et grâce à ça, […] quand je fais des activités, je filme ce qu'on fait. Du coup les parents voient concrètement ce que leurs enfants font réellement en classe (Annexe 45, 161).

Elle ajoute que ce partage a permis de rendre visible l'activité et de rassurer les parents sur le contenu de ce qui était fait dans ce cadre de discussion, communément considéré comme réservée aux lycéens :

> SUZIE Au début de l'année quand j'ai dit que j'allais faire des ateliers philo en maternelle, ils m'ont regardé avec des gros yeux : « C'est quoi ça ? ». Je leur ai dit de ne pas s'inquiéter, que je leur ferai un retour. Là c'est du

[76] ClassDojo est une application de gestion de classe en ligne qui permet aux enseignants de dialoguer avec les parents.

[77] Internet Mobile à la Demande.

concret, ils voient vraiment ce qu'on fait en classe et ils sont vraiment contents (Annexe 45, 163).

Théo, de même, établit des relations entre les savoirs enseignés. À l'occasion d'un travail sur l'arbre généalogique, c'est le questionnement des élèves autour de la hiérarchie familiale, dans un contexte culturel où l'enfant hérite du nom du grand-père, qui donne l'idée d'une DVP autour de l'obéissance aux aînés (Annexe 16). Dans l'entretien qui suit la première observation, il explique cette genèse :

THEO — En fait, c'est une réflexion qui est venue après le travail sur l'arbre généalogique où on a évoqué le fait qu'il y avait des noms qui revenaient, et c'était les noms des aînés. Il y avait un lien qui se faisait. Un enfant a dit : « Ah mais du coup moi je suis mon grand-père, c'est mon, père qui me l'a dit ». Les autres lui ont demandé s'il fallait alors que son père l'écoute ou pas. Il y a une vraie discussion qui s'est lancée à ce moment-là, que j'ai entretenue comme je pouvais sur « Est-ce que oui ou non il faut toujours écouter les personnes plus âgées que nous ? » (Annexe 31, 3).

Parfois néanmoins, si la préoccupation d'établir des relations pour éclairer un propos est omniprésente, l'exemple convoqué peut être maladroit. Ainsi, au moment d'établir le bilan de la DVP sur le jugement, alors que les élèves ont mis en avant des situations où le jugement est soit négatif soit positif, Moana choisit de clore la discussion par un exemple concret :

MOANA — alors je regarde tes chaussures et je vais émettre un jugement (il montre les chaussures de E6) / tes chaussures elles sont |-blanches-|

E4 — |- moches-|

MOANA — (à E6) non blanches / je viens de juger tes chaussures / (au groupe) j'ai dit elles sont blanches / donc le jugement c'est pas forcément mal c'est pas forcément bien / ok les enfants ? (Annexe 19, 170-172)

Lors de l'entretien qui a suivi nous avons questionné ce moment :

ENQ — Je voudrais revenir sur la fin de la DVP. Tu as reformulé les différentes idées des élèves, c'est bien, et pour expliquer finalement ce qu'était juger tu as donné l'exemple des chaussures blanches d'une élève. Un garçon a dit « elles sont moches » et tu as repris « non blanches », est-ce que « blanches » c'est vraiment un jugement ?

MOANA — Non je me rends compte maintenant que vous le dites, j'aurais dû rebondir sur la remarque de E4 qui lui était dans le jugement, moi j'étais plutôt dans la description. Comme dans cette classe ils manquent souvent de respect entre eux, j'ai rejeté la réponse alors que là on était vraiment dans le jugement. Je me rends compte qu'il faudra que je revienne sur cette distinction (Annexe 34, 9-10).

L'improvisation dans le flux de la discussion peut conduire à un manque de justesse. Théo présente également des choix qui, à l'occasion, manquent de pertinence, comme dans la DVP sur l'environnement où pour conduire la discussion vers le fait que la protection de la nature peut s'opposer au bonheur individuel, il demande à sa classe : « maintenant qui a une playstation à la maison ? » (Annexe 18, 186). Comme le groupe manifeste son incompréhension « hein une quoi ? », il précise en vain « une playstation / PS4 PS5 tout ça » avant d'opter pour un objet plus répandu « euh alors qui a un téléphone à la maison ? » (Annexe 18, 187-190). L'exemple présenté renvoie à l'importance de la contextualisation dans la préoccupation du tissage.

Contextualiser

Selon les enseignants, le souci de la prise en compte du contexte des élèves s'opère à des degrés divers. Bien que l'utilisation d'un ouvrage océanien comme support de médiation à la réflexion soit une commande forte pour l'expérimentation, tous ont majoritairement exploité la littérature de jeunesse océanienne dans les ateliers philosophiques que nous avons observés. Si Léa fait exception en proposant un album réunionnais lors de notre troisième visite, l'exploitation de *Théo le baleineau sauve le lagon* (Gannat, 2010) permet d'aborder la problématique de la pollution marine et plus particulièrement celle des déchets jetés dans le lagon calédonien (Annexe 15). Les enfants sont invités à partager leur expérience et leurs propositions pour protéger leur environnement. Dans la fiche séquence, on remarque une attention particulière pour une mise en lien avec le vécu des élèves « Contextualisation - Les enfants de *** vivent dans un environnement semi-rural dans lequel ils pratiquent des activités autour du lagon (pêche, baignades, pique-niques). Autour d'eux ils peuvent observer des comportements peu respectueux de l'environnement » (Annexe 39C). On note à ce titre une progression dans la réflexion puisqu'à l'issue du premier atelier philosophique où elle avait constaté une difficulté pour le groupe de moyenne section à verbaliser des idées personnelles, son analyse de pratique à chaud l'amenait à envisager un rapprochement avec le réel des enfants :

LEA	Quand je leur pose des questions, peut-être plus m'attacher à leur communauté.
ENQ	Quel intérêt tu y vois ?
LEA	Et bien eux, ils auront sans doute plus d'idées, parce qu'ils vont se référer à ce qui se passe à la maison, des modèles et c'est vrai qu'après coup je me dis que même nous on a du mal en tant qu'adulte à parler de nous-mêmes, à avoir un regard sur nous, alors eux, comment ils peuvent avoir

> un regard sur leur propre personne ? Ils auront plus facilement des choses à dire s'ils s'attachent à ce qu'ils voient autour d'eux, à leur famille, les grands-frères, les grandes sœurs, les autres modèles. Et pour l'aspect culturel, on va arriver à partager leurs cultures, comme ils sont issus de cultures variées. En disant comment ça se passe à la maison, comment ça se passe chez eux, ils vont aussi parler obligatoirement de leurs habitudes culturelles (Annexe 20, 22-24).

Si pour Léa cette approche s'est construite par l'expérience gagnée au fil du temps, pour Suzie, replacer la discussion dans l'univers référentiel des enfants est essentiel, et ce dès le début de l'année. Les ouvrages ne sont pas seulement choisis parce qu'ils sont océaniens mais parce que l'univers imaginaire et les valeurs qu'ils contiennent permettent d'éclairer le quotidien des enfants. Le thème de la moquerie, engagé par l'histoire de la petite poule, trouve ainsi un écho avec des situations quotidiennes, en particulier dans la cour de récréation, et aide les élèves à développer, par l'empathie, des comportements plus amicaux (Annexe 22).

À l'instar de Suzie et Léa, Julie ainsi que Moana et Théo considèrent que la médiation d'un support littéraire océanien favorise la discussion. Pour Julie, l'ancrage du savoir est plus aisé : « il y a plus de proximité avec ces ouvrages étant donné que ce sont des représentations familières. Le cagou c'est local et avec la petite poule on fait un lien avec Tahiti qui est un endroit proche de nous » (Annexe 25, 8). Pour Théo, les œuvres océaniennes permettent de rapprocher la culture scolaire de la culture des élèves. D'un côté elles facilitent le travail de l'enseignant, comme il l'évoque pour *Le pêcheur et le rat* (Moysan, 2018) ou le conte *Les Cinq frères* (Germain, 1991) « On reste dans un univers semblable et ça me permet de faire des allusions qui vont plus leur parler que si c'était décroché de ce qu'ils vivent au quotidien » (Annexe 32, 6), et de l'autre, elles aident les élèves à accéder à des concepts abstraits :

> THEO Les élèves ont besoin d'abord d'avoir un point d'accroche auquel ils peuvent se référer. C'est l'intérêt d'avoir ces supports-là, de Tahiti pour celui-là[78], et avec assez de questions qui incluent des éléments de la vie quotidienne de l'enfant. Puis on les détache de l'album océanien et on peut les rapprocher plus d'un vrai questionnement qui n'est plus rattaché à cet album-là mais qui ouvre à l'universel (Annexe 33, 6).

Moana fait aussi le constat que le choix de l'album impacte à la fois la motivation et le développement cognitif :

[78] *Hiti l'enfant de l'horizon*, d'Emy-Louis Dufour.

MOANA Pour moi, forcément […] ça leur parle plus. Ils n'ont pas besoin de se poser trente-six questions. Ils comprennent, comme dans l'histoire des *Cinq frères* : déterrer le magnania, l'igname, ça fait partie de leur culture. On a vu également *L'arbre Pometia de Tagaloa*[79]. C'est un ouvrage wallisien et là pareil. Il y a une spécificité dans cet ouvrage, les noms sont polynésiens. Ça a développé leur curiosité car ce sont des noms qu'ils ont déjà entendus. Alors que des ouvrages européens, avec des prénoms comme Martin ou Gaël, bon ce sont des noms qu'ils n'ont pas forcément entendus (Annexe 35, 20).

L'exploitation de supports qui parlent aux élèves, parce qu'ils renvoient à leur quotidien, enrichit également leur capacité à argumenter. C'est ce que relève Moana après avoir observé que, pour étayer leur point de vue, plusieurs d'entre eux ont fait référence aux ouvrages lus à l'occasion de DVP précédentes. Même si l'enseignant reconnaît qu'il n'a pas été à l'initiative de ce tissage, il se montre satisfait de la portée du choix des ouvrages qu'il a sélectionnés (Annexe 35).

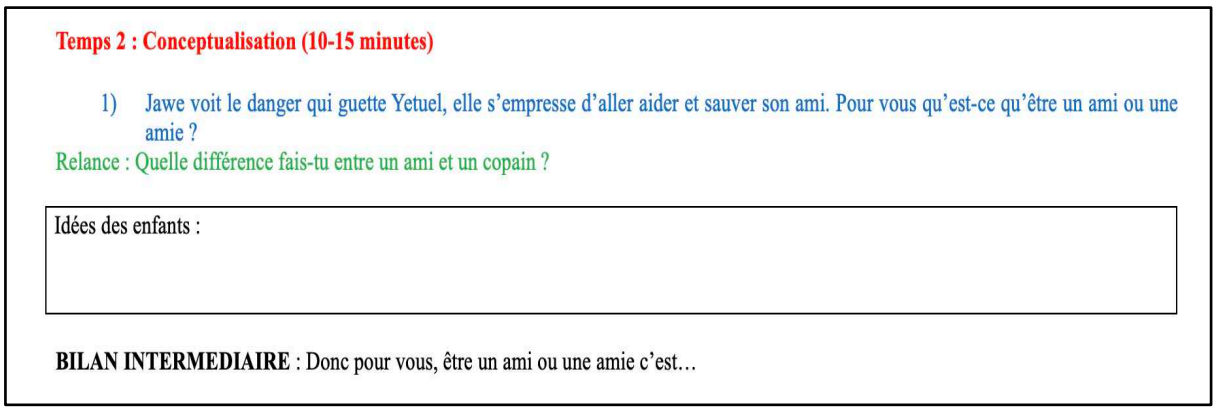
Récapituler

Selon Cieutat et Connac (2021) il ne suffit pas que les élèves échangent entre eux pour construire un savoir. C'est à l'enseignant de restituer de manière claire et synthétique ce qui a été dit. Les temps de formalisation des apprentissages, à partir des questions posées par une notion et des réponses apportées par les élèves, permettent de vérifier le résultat du travail accompli. L'observation de cette situation didactique met en relief plusieurs types d'approches. Parmi les cinq enseignants, Moana est le seul à inclure systématiquement des phases de synthèse orales, soit avant de lancer une nouvelle question, soit au terme du débat. On remarque dans le résumé qu'il propose un soin particulier accordé à la participation de chacun dans la construction du savoir :

MOANA […] il y a plusieurs manières de voir et de comprendre // je vais essayer de faire un récapitulatif de tout ce que vous m'avez dit // alors vous avez dit qu'on ne doit pas juger les autres parce qu'il faut attendre un peu / ce sont les propos de E1 / après vous avez ajouté avec E3 qu'il faut apprendre à connaître l'autre pour se permettre de juger / c'est ce qu'ont dit aussi E2 et E6 // et enfin vous avez répondu que ça dépend / ça dépend des situations […] (Annexe 19, 160).

[79] *L'arbre Pometia de Tagaloa* est un ouvrage bilingue wallisien-français écrit par Sess et Ga'Eke (2010).

Si au début de l'année cette attention portée à la reformulation semble intuitive, elle se concrétise au deuxième temps d'observation par des notes griffonnées au crayon sur un bout de papier pour devenir en fin d'année un élément intégré à la fiche de préparation de la séance, comme en témoigne cet extrait de l'annexe 41 :


Temps 2 : Conceptualisation (10-15 minutes)

1) Jawe voit le danger qui guette Yetuel, elle s'empresse d'aller aider et sauver son ami. Pour vous qu'est-ce qu'être un ami ou une amie ?

Relance : Quelle différence fais-tu entre un ami et un copain ?

Idées des enfants :

BILAN INTERMEDIAIRE : Donc pour vous, être un ami ou une amie c'est…

Figure 23 : Formalisation du temps de récapitulation sur la fiche séance du troisième atelier observé dans la classe de Moana

Selon l'enseignant, dans la discussion, l'animateur à un rôle crucial dans la construction du sens. Les temps intermédiaires accordés à la récapitulation de ce qui a été dit sont à ce titre indispensables :

> MOANA Je pense que sans eux [les bilans] ce serait compliqué de faire avancer la discussion. Lorsqu'un enfant émet une pensée, il ne se raccorde pas forcément à la pensée du groupe et on a besoin de faire ce rappel : untel a dit ceci, un autre cela et finalement c'est la pensée du groupe qui se construit, avec la pensée de chacun. Ces reformulations elles sont essentielles (Annexe 36, 16).

Sur les trois visites de Théo, seule la première se termine réellement par un bilan oral des idées formulées autour du devoir d'obéissance aux aînés ; il est établi par l'enseignant (Annexe 16). Dans plusieurs cas, la récapitulation peut intervenir autrement, comme un temps de pré-clôture qui offre aux élèves une dernière occasion de mentionner quelque chose qu'ils n'ont pas eu l'occasion de dire : « alors comme je n'ai plus beaucoup de temps / on va récapituler / est-ce que vous êtes toujours d'accord que ce n'est pas bien de voir beaucoup de gens différents ? » (Théo, Annexe 17, 269), « d'accord // est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose // est-ce que c'est bien ou c'est pas bien de se moquer ? » (Suzie, Annexe 7, 135), « et pour conclure sur ce que disait E2 finalement juger c'est quoi ? / oui E3 ? » (Moana, Annexe 19, 160). Cependant, cette réflexivité à dominante rétrospective, prise en charge par les élèves, n'est pas un exercice facile comme en font l'expérience Léa et Théo. À l'issue de la discussion

sur la joie, l'enseignante de maternelle demande sans succès aux enfants de quoi ils ont parlé et s'étonne de leurs silences (Annexe 13). En CE2, Théo fait le même constat auprès des observateurs qui restent mutiques lorsqu'il les interroge sur ce qui a été dit dans l'atelier philo et se rend compte, en situation, du manque des bilans d'étape qui auraient facilité la restitution des idées principalement exprimées. À voix basse, il nous confie cette prise de conscience « (vers ENQ) ils ont oublié / j'aurais dû faire récapituler au milieu » (Annexe 18, 280).

Récapituler peut également prendre la forme d'une trace écrite, qu'il s'agisse comme dans le cas de Léa et Julie d'un affichage mural (Figure 15 ; Tableau 16) ou pour Théo de cartes mentales conservées par les élèves (Figure 18) après qu'il ait constaté lors du premier entretien d'analyse de pratique que cela manquait pour tisser des liens :

> THEO Ça a toujours été ma difficulté. Je n'ai pas encore réussi à trouver un moyen de proposer une trace écrite. Mais je sais que c'est quelque chose dont on rediscute les matins parce que tous les soirs, quand ils rentrent après les DVP, ils en parlent avec leurs parents, et le lendemain ils ont de nouveaux arguments à me donner (Annexe 31, 33).

Dans le processus de conceptualisation, fixer le savoir construit est important. Il donne du sens à la tâche accomplie et relève également d'une posture d'étayage que l'enseignant novice s'approprie avec l'expérience.

Courte analyse sur la préoccupation du tissage

Lors d'une interview accompagnant la sortie de la nouvelle édition de sa *Lettre à un jeune professeur*, Meirieu (2019) rappelle qu'« il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent » ; le mythe, porté par les récits socratiques, du bon élève écoutant avidement le maître est révolu. L'enseignant doit aujourd'hui chercher les voies pour donner le désir d'apprendre. Dans cette perspective, précise le pédagogue, l'efficacité visée dans le pilotage, ne peut pas être entendue comme la soumission à des standards de performance qui relèveraient davantage d'une logique économique génératrice d'inégalités, mais comme un accompagnement propice à une appropriation des connaissances. Les gestes de tissage de l'enseignant sont à ce titre déterminants. Ils favorisent la construction du sens par la contextualisation des savoirs, le décloisonnement des apprentissages et la mise en lien avec le réel des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Avec les ateliers philosophiques, à partir d'une littérature océanienne, les enseignants entrant dans le métier font ainsi l'expérience de cette dimension cognitive. L'évolution des pratiques montre comment peu à peu ils portent une

attention particulière à l'ouverture et à la fermeture des séances pour raviver l'objectif de l'exercice et le travail effectué, comment ils aident les élèves à définir un concept en l'illustrant avec des supports proches de leur environnement et comment, en reprenant les propos des élèves dans l'argumentation, ils les aident à structurer leur pensée.

2.4. L'étayage

L'étayage consiste à faire comprendre, faire dire et faire faire (Bucheton et Soulé, 2009). Pour rendre compte des interactions pédagogiques qui ont contribué à aider les élèves à répondre aux questions soulevées par le thème philosophique exploré et à leur permettre de construire leur pensée, plusieurs caractéristiques ont fait l'objet d'une attention particulière : les stratégies mises en œuvre pour faire progresser les échanges, les modalités de valorisation, les incitations à reformuler, les recentrages et la place tenue par l'enseignant dans ce dispositif dialogique (Tableau 23).

Tableau 23 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation de l'étayage dans les ateliers philosophiques.

Étayage

En vert : observé ; en beige : observé mais pas stabilisé ; en bleu : non observé

Faire progresser les échanges

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Encourager

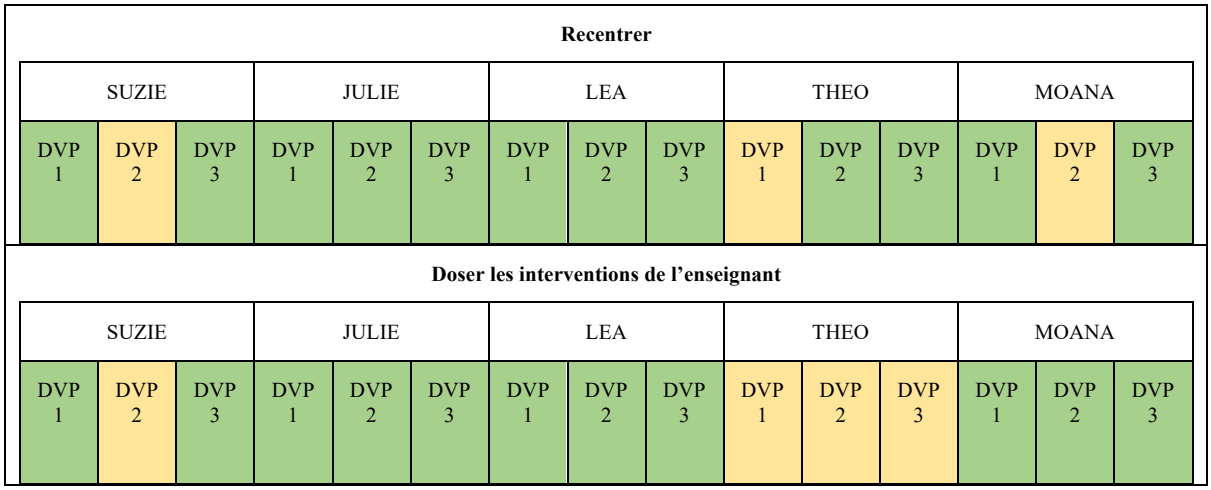
SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Maintenir l'attention

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3

Inciter à reformuler

SUZIE			JULIE			LEA			THEO			MOANA		
DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3	DVP 1	DVP 2	DVP 3



Faire progresser les échanges

Pour observer la manière dont les enseignants stagiaires faisaient progresser les échanges et soutenaient les efforts des élèves dans l'exercice d'une pensée réflexive, nous nous sommes intéressée à leurs relances. Elles ont été classées selon la typologie définie par Daverne-Bailly et Wittorski (2022) : la relance-écho, la relance-interprétation et la relance-résumé (Tableau 24). La relance-écho ou relance-miroir consiste à reprendre un mot ou une phrase dans le but d'encourager l'interlocuteur à poursuivre. La relance-interprétation propose une forme de paraphrase qui attend une confirmation ou une infirmation de ce qui a été entendu. Enfin, la relance-résumé intervient comme un point d'étape qui permet de retenir l'attention du public avant d'aller plus loin.

Tableau 24 : Classement des relances des enseignants dans les ateliers philosophiques.

	Relances-écho			**Relances-interprétation (clarification)**			**Relances-résumé**		
Enseignants	**Atelier 1**	**Atelier 2**	**Atelier 3**	**Atelier 1**	**Atelier 2**	**Atelier 3**	**Atelier 1**	**Atelier 2**	**Atelier 3**
SUZIE	19	10	4	3	3	10	2	0	2
JULIE	33	18	14	7	7	5	2	5	5
LEA	13	19	15	10	3	11	1	1	1
THEO	16	11	7	8	7	10	4	1	1
MOANA	10	5	4	8	7	20	4	4	14

Les données recueillies nécessitent une prise en compte des différents contextes d'exercice, la durée des ateliers et l'âge des élèves étant différents. On peut toutefois relever une constante

pour l'ensemble des enseignants : une forte propension aux relances-écho dans les premiers ateliers observés. Elles permettent à la fois de montrer l'intérêt porté au propos de l'enfant et de soutenir sa participation. Si cette modalité d'accompagnement reste élevée chez Léa, avec une moyenne autour de 15 sur les trois ateliers, elle diminue très nettement chez les autres enseignants qui l'utilisent moitié moins au troisième atelier et même quatre fois moins pour Suzie. Ce type de relance reste privilégié en moyenne section comme le montre l'écart de cet usage avec celui de la relance-interprétation ou de la relance écho dans les ateliers de Léa et Julie. Dès la grande section on remarque en revanche plus d'insistance sur le développement de la pensée, avec une utilisation croissante de la relance-interprétation qui est multipliée par trois chez Suzie. En maternelle, les relances-résumé sont moins fréquentes qu'en école élémentaire mais il faut préciser que les ateliers ne durent que quinze minutes. Compte tenu de cet élément, on peut considérer que Julie offre régulièrement des points d'étape pour soutenir la réflexion. L'examen des relances-interprétation et des relances-résumé de Théo (CE2), dans un contexte classe que l'on peut rapprocher de celui de Moana (CM1), laisse paraître peu d'évolution entre le premier et le troisième atelier, d'une durée d'une heure. Si l'on compare ses résultats de fin d'année avec ceux des classes de maternelle, on constate que l'enseignant invite à peu près autant de fois ses élèves à approfondir leur réponse pour un temps de pratique qui est quatre fois plus long. Les points d'étape dans l'incitation au développement de la prise de parole restent faibles. Pour Moana ces interventions sont essentielles. Entre la première et la dernière menée, dans un cadre d'exercice similaire (en demi-groupe), il les multiplie en conscience :

> MOANA À force de mener, je sens quand il faut faire une synthèse pour que les enfants sachent où ils en sont, pour que la discussion puisse être construite à partir de cette base qui est déjà bien posée. On rajoute des briques par-dessus et on continue de s'appuyer sur ces briques là pour poser la suivante. Ça, moi je l'ai bien compris et j'essaie de le faire (Annexe 35, 10).

À côté de cette attention portée aux relances-résumé, au fil des DVP, l'enseignant double les demandes de clarification pour approfondir l'argumentation. Cela participe d'une forme d'encouragement à l'expression d'une pensée toujours plus élaborée. À l'inverse parfois, l'aide peut s'avérer insuffisante comme en témoigne notre échange avec Léa à l'issue du premier atelier philosophique observé, où elle comprend comment le sous-étayage a pu être un facteur bloquant dans la progression de la discussion avec ses élèves :

LEA Comme on avait déjà parlé de ce qui rendait heureux les enfants et qu'ils s'étaient assez bien exprimés là-dessus, en suivant la démarche du livre, je voulais qu'ils expliquent comment ils font pour exprimer leur joie, qu'ils parlent vraiment d'eux.

ENQ Est-ce que tu as atteint cet objectif ?

LEA Non parce que les élèves qui se sont exprimés, en particulier deux sur les quatre, ont redit ce que la petite fille fait quand elle est heureuse.

ENQ Oui j'ai remarqué deux phases, la première où tu étais sur l'album et ils étaient très motivés, ils ont beaucoup participé, puis une phase avec une question « Et vous comment vous faites pour exprimer votre joie ? » où ils étaient plus en difficulté.

LEA C'est vrai que quand on leur montre une image, tout de suite ils ont des choses à dire mais là je n'avais plus d'images (Annexe 28, 4-8).

Entre le didactique et le pédagogique, l'appropriation des gestes d'étayage se fait progressivement, en même temps que se développe la connaissance des élèves.

Inciter à reformuler

Reformuler consiste à reprendre avec ses propres mots ce qui a été lu ou entendu. Cela participe de la construction du langage oral par le passage d'un langage intériorisé (écoute, lecture) à un langage extériorisé (discours, récit). Pour Vygotski (1934/1997), dans le langage intérieur, le pôle sémantique domine ; la phonétique et la syntaxe n'y sont pas absentes mais présentes de manière volatile. Les activités orales permettent alors à la pensée de prendre corps et de se structurer par le langage. Dans le même temps, dans une dynamique de va-et-vient, le développement du langage transforme la pensée en profondeur. Cela implique des reformulations et des ré-élaborations continuelles. Selon Hawken (2023), c'est une compétence philosophique discrète mais qui est capitale pour développer un dialogue réflexif : « La reformulation permet de progresser dans la compréhension, en un double sens : la compréhension des idées et la compréhension des autres » (p. 64). En maternelle, la reformulation engagée par les trois enseignantes est d'abord vue comme un moyen de vérifier la compréhension de l'album avec un réemploi d'un langage spécifique. Conformément aux énoncés du programme (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b), la reformulation contribue à réduire les écarts langagiers, en particulier dans un contexte où la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation :

> Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu)

> prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers (p.11).

Les trois enseignantes consacrent ainsi une part importante de la séance à ce travail. Il peut s'agir d'engager les élèves à reformuler l'histoire, comme le font Suzie et Léa au début de chaque atelier philosophique, ou d'enrichir le lexique en proposant une autre manière de dire, comme l'illustre l'extrait suivant :

LEA	oui une tortue mais il a quelque chose de spécial cet œuf ?
E6	euh pourri
LEA	ah il est empoisonné / il est empoisonné // et qu'est-ce qu'il va se passer après ?
E6	après il a donné à la mouette …
LEA	il va donner à la mouette
E6	mais il était empoisonné / après il a mangé et il a perdu ses plumes (Annexe 29, 50-54)

Léa reformule de manière bienveillante « pourri » en « empoisonné » avec une syntaxe correcte ce qui permet à l'enfant, dans la foulée, de réutiliser le nouveau lexique en l'exploitant dans un énoncé correct « mais il était empoisonné ». Pour Julie, au fil des DVP, la reformulation constitue un axe fort des échanges : dans le dernier atelier observé, les élèves énoncent une première fois leur représentation de « voler » puis répètent une seconde fois individuellement leur réponse avec l'aide de l'enseignante au moment de l'écrire sur une bande de papier, avant qu'en collectif, tous soient amenés à reprendre chacune des idées proposées (Annexe 12).

Dans les plus grandes classes, la reformulation est un exercice à part entière, en particulier dans la classe de Moana. La fonction de reformulateur est distribuée lors d'une DVDP (Annexe 20) mais on trouve également, en d'autres occasions, des demandes de restitutions claires d'un propos confus énoncé par un camarade :

E2	des fois tu peux pas // par exemple / des fois quand ils viennent dire / euh / il sait pas ce que son petit frère il peut faire / ben quand il tape / euh il peut pas calmer sa force
MOANA	est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut reformuler ce que E2 a dit ?
E6	ce qu'elle veut dire c'est que ses frères ils l'ont jugé alors qu'ils ne connaissent même pas le petit frère // parce que l'aîné il reste toujours

> avec les grands frères et il reste pas toujours avec le dernier frère / et du coup ils ne savent même pas sa force (Annexe 19, 63-65)

En CE2, quelques rares moments sont accordés à la reformulation. Il s'agit essentiellement des temps de regroupements où les élèves réfléchissent à une idée commune qu'un rapporteur doit ensuite restituer devant les autres (Annexes 16 et 17). Mais pour Théo, l'étayage se manifeste plutôt par des encouragements à la participation.

Encourager

Si encourager consiste comme nous venons de le voir à inciter à persévérer, c'est aussi donner de l'assurance pour soutenir l'effort fourni dans l'activité réflexive. Plusieurs travaux ont montré l'importance de l'encouragement précoce puis tout au long du parcours éducatif pour l'acquisition des compétences langagières (Vogt et al., 2022). À ce titre, on peut également constater une progression chez les enseignants, dans le cadre des ateliers philosophiques bien sûr, les autres temps de la classe échappant à notre observation. Pour Léa et Théo, cette posture d'étayage prend plutôt la forme d'une intonation affective comme nous avons pu l'évoquer en observant les stratégies d'enrôlement dans la préoccupation de l'atmosphère. Les encouragements peuvent aussi advenir au début de la séance lorsque les échanges peinent à débuter. On trouve ainsi chez Moana des propos rassurants pour mettre les élèves en confiance « n'ayez pas peur / vous avez d'excellentes idées » (Moana, Annexe 21, 7). En cours de discussion, des messages positifs peuvent également prendre la forme de compliments. Ils apparaissent à partir du deuxième temps de visite chez certains enseignants : « d'accord E13 félicitations » (Julie, Annexe 11, 156), « c'est très bien », « super c'est une émotion (Suzie, Annexe 7, 46), « ok très intéressant », « excellent d'accord » (Moana, Annexe 21, 11, 45).

Enfin, un soin particulier est apporté au remerciement pour la participation à l'issue de la discussion : « merci les enfants vous avez très bien travaillé », « merci beaucoup », (Julie, Annexe 10, 240 ; Annexe, 11, 181), « et bien les enfants / bravo », « allez les enfants je vais vous laisser aller en récréation // merci à vous » (Théo, Annexe 16, 212 ; Annexe 18, 294), « maintenant calmement on va s'applaudir (tous s'applaudissent), « les enfants je vous remercie pour votre participation à cette réflexion de qualité // on peut s'applaudir » (Moana, Annexe 19, 172 ; Annexe 25, 203). Pour Léa et Suzie, l'expression de la satisfaction du travail accompli est plus graduelle. Pour la première enseignante, elle apparaît sommairement au deuxième atelier philosophique avec « merci » (Annexe 14, 185) avant d'être déclinée plus explicitement « merci d'avoir participé à cet atelier de philosophie » (Annexe 15, 168). Pour

la deuxième enseignante, alors que les adverbes de reconnaissance apparaissaient d'abord plutôt comme une ponctuation finale (« allez bravo », « allez merci », Annexes 7 et 8), en fin d'année, la clôture de l'atelier constitue un moment de satisfaction appuyé : « d'accord // alors je vous remercie les enfants // vous avez très / très / bien parlé // vous avez beaucoup participé // moi je vous applaudis (tous s'applaudissent) (Annexe 9, 109). Les élèves sont ainsi amenés à prendre conscience de leurs efforts. Cela les motive à poursuivre et progresser.

Maintenir l'attention

L'attention a une part importante dans les performances d'apprentissages et la mémorisation (Cadet et Tellier, 2014). Pour stimuler la capacité de concentration, l'enseignant dispose de plusieurs leviers dont certains ont été évoqués (Tableau 20). Nous avons vu en abordant la variable de l'enrôlement que le corps et la voix étaient des outils d'animation essentiels ; ils sont également des outils de travail importants dans les stratégies de transmission (Cadet et Tellier, 2014). Pour mener les séances de pratique philosophique, Théo varie les postures : il se tient debout entre les élèves et le tableau pour la phase d'explicitation des tâches à accomplir, pour la cueillette de questions et la restitution organisée des réponses lors des mises en commun. Mais il se déplace également près de chacun des groupes pour les accompagner dans leur réflexion (Annexes 16 et 17). Il présente à ses collègues ces stratégies d'animation et d'étayage : « tout le long quand je passe dans les groupes je me lève après je m'accroupis après je suis avec eux, la tête posée sur la table ou alors même des fois je suis sur une chaise avec eux. […] Et bien ça les aide à parler plutôt que moi qui domine au-dessus » (Annexe 44, 83-85). De manière générale, tous modulent le timbre de leur voix pour capter l'attention des élèves sur la durée de l'atelier.

Le support littéraire est également un outil privilégié pour créer une appétence à la discussion. Chaque enseignant s'y réfère pour introduire le travail de conceptualisation mais aussi pour soutenir l'argumentation. En maternelle, la lecture offerte de l'album avec une voix expressive favorise l'entrée dans l'apprentissage et le soutien. Ainsi Léa montre des pages de *Lizie et la carapace multicolore* (Bordes, 2004) afin d'inviter un élève à donner un exemple de communication entre un animal et un humain : « est-ce que tu as un exemple à me donner ? (elle montre le livre) » (Annexe 14, 124).

La communication non verbale et en particulier les gestes pédagogiques jouent aussi un rôle important dans l'étayage. Plusieurs travaux (Tellier et Stam, 2010 ; Cadet et Tellier, 2014) ont montré combien les gestes produits par l'enseignant pouvaient bénéficier à la

compréhension des enfants et à leur mémorisation. En contexte plurilingue, cela est d'autant plus important. En nous appuyant sur la typologie des gestes proposés par Tellier et Stam (2010), nous observons chez les enseignants l'usage de différents types de gestes pour maintenir l'attention dans les ateliers philosophiques. On remarque par exemple des gestes déictiques pour pointer les élèves qui prennent la parole (Théo dans la cueillette de questions) ou bien certains dessins réflexifs (Julie) ou bien encore certaines pages du livre support (Suzie, Léa), mais aussi des gestes métaphoriques pour illustrer un concept abstrait. Selon Polo (2020), ces gestes ont un grand potentiel car ils agissent à la fois sur le plan sémantique pour définir l'objet par l'analogie et sur le plan argumentatif en orientant le discours. Dans sa classe de moyenne section, Julie exploite ainsi le langage des mains pour faciliter l'accès au sens de certains mots comme « aimer » pour lequel elle joint les index et les pouces, ou « interdit » illustré par une croix (Figure 24).



Figure 24 : Gestes d'étayage pratiqués par Julie pour faire comprendre et maintenir l'attention

Utiliser différents outils de communication facilite l'accès au sens (Pulido, 2006). Répétés par les enfants, ces gestes d'étayage aident à leur investissement, à leur participation et à leur construction du monde.

Assurer la motivation de tous les élèves n'est cependant pas si simple. C'est ce que relève Léa qui constate qu'en ayant laissé aux enfants le choix de s'exprimer ou pas, tout en imposant l'usage du bâton de parole, certains se sont détournés de la discussion. Elle envisage d'inclure davantage tous les participants :

> LEA Ils l'ont fait à des moments mais au début peut-être pas, c'est après que je me suis dit qu'il fallait le faire. Après ce n'est pas si simple (rire), je suis en train de m'entraîner moi aussi à le faire (Annexe 29, 24).

Suzie expérimente l'inverse. Dans l'atelier philosophique sur « faire des efforts », l'évocation des récompenses à gagner au cross des maternelles a certes aidé à la définition de

la notion d'effort mais elle a en même temps suscité tant d'enthousiasme sur l'évènement à venir qu'elle a réduit le temps d'échange réflexif (Annexe 8). L'exemple illustre l'importance de recentrer le débat.

Recentrer

L'attention fluctue naturellement et il revient à l'enseignant d'aider les élèves à se recentrer sur l'activité dialogique ou sur la question philosophique. On observe cette vigilance en particulier à l'école élémentaire où les élèves s'expriment davantage :

> THEO alors là on s'éloigne du sujet mais c'est intéressant // (il s'adresse au groupe) alors je voudrais juste vous donner un mot / on va repartir là-dessus (il lit le tableau) // c'est pas bien parce qu'elle voit plein de gens différents / il y a un mot qui me vient en tête c'est le mot culture / est-ce que vous connaissez ce mot ? (Annexe 17, 244)
>
> MOANA les enfants je clos la question du débat sur le juge parce que c'était un exemple / le but n'est pas de parler de toutes les fonctions qu'on trouve dans un tribunal / le but est de comprendre que dans certaines situations quelqu'un qui a commis quelque chose peut être jugé (Annexe 19, 129).

En maternelle, où la priorité est mise sur le développement du langage, cette préoccupation est moins observée. En général, lorsque les élèves finissent par dire tout ce qui leur passe par la tête, l'enseignant met fin à l'atelier. C'est par exemple le cas lors de notre première visite de Suzie où, au bout de quinze minutes, les élèves énumèrent comme une liste à la Prévert tout ce qu'une poule devrait manger : « du chocolat », « des Twisties », « un gâteau à la banane », « un jus aux fraises », « un gâteau au citron », « un gâteau à la citrouille » … (Annexe 7, 116-128). Cela nous conduit à examiner une autre variable de l'étayage qui préoccupe souvent les enseignants novices : leur degré d'intervention dans l'atelier philosophique.

Doser le guidage

Tozzi (2018) relève que le degré de guidage est une question récurrente chez les animateurs débutants. Quand on est enseignant, il n'est pas facile de se taire, or plus l'animateur parle et moins les élèves ont de temps pour s'exprimer. Pour mesurer les degrés de pilotage de chacun des participants à l'enquête, nous avons d'abord enregistré dans un tableau la répartition des prises de parole de l'enseignant et des élèves, le nombre de mots prononcés sur l'ensemble de la DVP par les uns et par les autres, et établi pour chacun une moyenne de mots par prise de parole. Compte tenu des différences de situation d'apprentissage, la présentation de ces résultats est organisée par niveau de classe : moyenne section pour Léa et Julie (Tableaux 25

et 26), grande section avec parfois quelques élèves de moyenne section pour Suzie (Tableau 27), CE2 pour Théo (Tableau 28) et CM1 pour Moana (Tableau 29).

L'étude des résultats des deux enseignantes de moyenne section permet d'observer une nette diminution de leurs interventions entre le premier et le dernier temps d'observation. Chez Léa, si l'on considère en effet que le dernier atelier philosophique est deux fois plus long que le premier, on note une baisse du nombre de tours de parole de l'enseignante (de 90 à 81) (Tableau 25). Parallèlement, les élèves, qui sont plus nombreux, parlent deux fois plus longuement (de 4,7 mots à 10,3 mots par intervention) tout en intervenant moins souvent (de 90 à 85 tours de parole entre les deux mesures).

Tableau 25 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Léa (MS)

Atelier 1 (14')		Atelier 2 (33')		Atelier 3 (26')	
Enseignante TDP* 90	Élèves (4) TDP (GC exclu **) 103	Enseignante TDP 79	Élèves (5) TDP (GC exclu) 96	Enseignante TDP 81	Élèves (7) TDP (GC exclu) 85
Enseignante Nombre de mots 1335	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 481	Enseignante Nombre de mots 1794	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 625	Enseignante Nombre de mots 1477	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 877
Enseignante Moyenne de mots par TDP 14,8	Élèves Moyenne de mots par TDP 4,7 Moyenne de mots par élève 120 Rq : 1 : 214 ; 1 : 25	Enseignante Moyenne de mots par TDP 22,7	Élèves Moyenne de mots par TDP 6,5 Moyenne de mots par élève 125 Rq 1 : 251 ; 1 : 20	Enseignante Moyenne de mots par TDP 18,2	Élèves Moyenne de mots par TDP 10,3 Moyenne de mots par élève 146 Rq : 3 élèves à + 200 ; 1 à 15
* Tour de parole. ** Groupe classe non pris en compte car les réponses sont généralement constituées de mots-phrases.					

Chez Julie, la même progression est à relever du côté de l'enseignante dont les prises de parole diminuent de moitié entre les deux temps mesurés (Tableau 26), avec presque deux fois moins de mots prononcés (2017 à 1091) pour une attention toujours égale portée à ce que tous les enfants présents s'expriment (Annexes 10, 11, 12).

Tableau 26 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Julie (MS)

Atelier 1 (24')		Atelier 2 (28')		Atelier 3 (20')	
Enseignante TDP* 109	Élèves (11) TDP (GC exclu **) 88	Enseignante TDP 90	Élèves (11) TDP (GC exclu) 74	Enseignante TDP* 58	Élèves (7) TDP (GC exclu) 52
Enseignante Nombre de mots 2017	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 354	Enseignante Nombre de mots 1735	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 549	Enseignante Nombre de mots 1091	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 291
Enseignante Moyenne de mots par TDP 18,5	Élèves Moyenne de mots par TDP 4 Moyenne de mots par élève 32 Rq : 1:113 ; 1: 5	Enseignante Moyenne de mots par TDP 19	Élèves Moyenne de mots par TDP 7,4 Moyenne de mots par élève 49 Rq : 1: 95 ; 1: 5	Enseignante Moyenne de mots par TDP 18,8	Élèves Moyenne de mots par TDP 5,5 Moyenne de mots par élève 41 Rq : 1:+67 ; 1: 21
* Tour de parole. ** Groupe classe non pris en compte car les réponses sont généralement constituées de mots-phrases.					

Dès notre première visite, elle définit la posture qu'elle adopte dans l'atelier philosophique :

JULIE Oui, j'écoute tout ce qu'ils me disent, je suis attentive au moindre détail et c'est vrai qu'en philosophie je laisse place à toutes sortes d'analyses, de façons de penser, d'arguments. Je ne vais pas les reprendre comme je peux les reprendre dans un autre moment de la journée (Annexe 25, 16).

Chez ses élèves, si le nombre de tours de parole ne suit pas la même progression que celle remarquée chez Léa, on note tout de même une légère progression dans la longueur des interventions qui passe d'une moyenne de 4 mots à 5,5 mots entre la première DVP observée et la dernière. Si l'effacement progressif de l'enseignante dans la discussion est à retenir, les chiffres concernant les élèves sont à relativiser. En effet, contrairement au groupe de Léa, le groupe de Julie dispose d'un temps d'écrit réflexif au milieu de la séance, et, alors que cet écrit prenait au départ la forme d'un dessin, en fin d'année il consiste en la reproduction écrite des idées principalement émises, ce qui prend plus de temps. L'étayage de l'enseignante porte à la fois sur la verbalisation des représentations des élèves sur la notion de vol et l'écriture de cette pensée pour en garder une trace. Dans la situation suivante, bien que l'élève de moyenne section ne sache pas lire, elle l'aide à ne pas oublier de lettres lorsqu'elle transcrit « ÊTRE EN COLERE » :

JULIE tu as oublié le E et le N

E15 ah j'ai oublié (sourire)

JULIE tu refais le N / ici le N à côté du E / en pas trop gros pour laisser la place pour le C / très bien / et tu fais le C à côté / très bien E15 (Annexe 12, 98-100)

Concernant la répartition des prises de parole des élèves, on remarque dans les DVP de Léa un écart important entre les élèves, dont un, puis trois dépassent les 200 mots tandis que d'autres ne prononcent guère plus de 20 mots, voire cinq pour les deux premières séances. À notre interrogation sur l'absence de sollicitation de certains élèves dans un si petit groupe, l'enseignante justifie sa posture par le souci de ne pas brusquer les petits parleurs :

ENQ Le petit E3 s'est très peu exprimé, E5 également, comment tu fais pour vérifier qu'ils ont un temps de parole équitable ?

LEA Moi ce que j'ai retenu aussi des DVP c'est que les enfants ont le droit juste d'écouter, c'est pour cela que je ne les force pas à parler. Si je vois qu'ils n'ont pas pris la parole et qu'ils n'ont pas demandé la parole surtout, je ne vais pas forcément le leur demander. Sauf au moment du rappel où là j'aime bien qu'ils puissent tous s'exprimer mais au moment de la DVP, E3 c'est vrai qu'il reste un peu en retrait et pour le moment je ne l'interpelle pas forcément car c'est un enfant timide. E5, elle, je pense qu'elle a du mal à s'exprimer mais si elle demande la parole, comme E4, je vais la leur donner (Annexe 30, 15-16).

De même que Léa, Suzie donne plus facilement la parole aux grands parleurs comme l'illustrent les remarques dans le tableau 27. On observe en effet une propension à favoriser une élève, E7, lors des premières séances. La jeune élève cumule presqu'un tiers des prises de parole dans l'atelier 1 et plus du double dans l'atelier 2. Dans le dernier atelier philosophique, si E7 participe également activement, elle n'est plus systématiquement privilégiée et trois quarts des tours de parole sont distribués aux autres participants.

Une analyse détaillée des données recueillies met également en relief une évolution de la présence de l'enseignante dans la discussion. Si l'on peut observer une certaine régularité dans le nombre d'interventions, autour d'une cinquantaine, on note que les prises de parole sont moins longues (15,4 mots au temps 3 contre 20 mots au temps 1).

Tableau 27 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Suzie (GS + quelques MS))

Atelier 1 (16')		Atelier 2 (12')		Atelier 3 (16')	
Enseignante TDP* 55	Élèves (10) TDP (GC exclu **) 42	Enseignante TDP 41	Élèves (6) TDP (GC exclu) 36	Enseignante TDP 52	Élèves (11) TDP (GC exclu) 46
Enseignante Nombre de mots 1103	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 502	Enseignante Nombre de mots 853	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 230	Enseignante Nombre de mots 804	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 1019
Enseignante Moyenne de mots par TDP 20	Élèves Moyenne de mots par TDP 11,9 Moyenne de mots par élève 50,2 **Remarques :** 3 élèves à + 50 mots dont 2 à + 150 (E7 : 12 tours de parole avec une tendance à être plus souvent interrogée)	Enseignante Moyenne de mots par TDP 20,8	Élèves Moyenne de mots par TDP 6,4 Moyenne de mots par élève 38,3 **Remarques :** 1 élève, E7 à 135 mots (+ de la moitié pour 12 tours de parole, 1/3TDP). Elle est plus souvent interrogée)	Enseignante Moyenne de mots par TDP 15,4	Élèves Moyenne de mots par TDP 22,2 Moyenne de mots par élève 92,6 **Remarques** : 6 élèves à + 50 mots dont 1+110, 1+200 et un +430, soit + de la moitié des mots de l'enseignante).

* Tour de parole. ** Groupe classe non pris en compte car les réponses sont généralement constituées de mots-phrases.

Précisons ici que nous n'avons pas pris en compte la lecture offerte de l'album, qui, contrairement à la pratique de Léa ou Julie, se fait sans interactions avec les élèves, ce qui enlève un certain temps à la discussion. Dans les échanges réflexifs de fin d'année, l'enseignante se met en retrait et accorde plus de temps à la parole des enfants, les incitant même à développer leur pensée : « j'aimerais bien que vous justifiiez », Annexe 9, 63). À la dernière DVP, leurs interventions ont presque doublé par rapport à notre première visite (de 50,2 à 92,6 mots par élève), voire presque triplé par rapport à la seconde (38, 3 mots). Dans l'entretien d'analyse de pratique mené à l'issue de notre dernier temps d'observation, Suzie explique les modifications apportées à son étayage :

> SUZIE En revisionnant les vidéos que j'avais faites, j'ai vu que je prenais trop la parole. Il fallait laisser de la place aux enfants, leur laisser la possibilité de s'exprimer. À chaque fois j'essayais de les aiguiller, de les orienter vers la bonne façon de réfléchir. Là, en fait, ils ont fait par eux-mêmes. Au fur et à mesure, ils se construisent (Annexe 24, 2).

Ce changement de posture bénéficie également au plus grand nombre car, comme nous l'avons noté en remarque (Tableau 27), une élève, E7, était plus souvent interrogée que les autres, même lorsqu'ils levaient le doigt. Après les ajustements de l'enseignante dans le degré

de guidage, sur le petit groupe, désormais six élèves ont pu s'exprimer avec plus de cinquante mots, dont un à plus de 110, une à plus de 200 et une à plus de 430 mots.

Les pratiques philosophiques de Théo étant menées différemment, contrairement à celles de maternelles qui conservent une certaine continuité, l'analyse des prises de parole nécessite un rappel de quelques éléments de contextualisation. La première DVP est menée en classe entière avec des temps de concertation en petits groupes avant de débattre sur des questions posées par le maître. Celui-ci circule entre les îlots pour accompagner les élèves dans la verbalisation de leurs idées. 17 élèves se sont exprimés (Tableau 28).

Tableau 28 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Théo (CE2)

Atelier 1 (44')		Atelier 2 (30')		Atelier 3 (50')	
Enseignant TDP* 97	Élèves (17) TDP (GC exclu **) 69	Enseignant TDP 125	Élèves (11) TDP (GC exclu) 120	Enseignant TDP 91	Élèves (14) TDP (GC exclu) 67
Enseignant Nombre de mots 2104	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 466	Enseignant Nombre de mots 2322	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 759	Enseignant Nombre de mots 1524	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 665
Enseignant Moyenne de mots par TDP 21,7	Élèves Moyenne de mots par TDP 6,7 Moyenne de mots par élève 27,5	Enseignant Moyenne de mots par TDP 18,5	Élèves Moyenne de mots par TDP 6,3 Moyenne de mots par élève 69	Enseignant Moyenne de mots par TDP 16,7	Élèves Moyenne de mots par TDP 10 Moyenne de mots par élève 47,5
* Tour de parole. ** Groupe classe non pris en compte car les réponses sont généralement constituées de mots-phrases.					

La deuxième DVP, plus courte que les autres, se déroule en demi-groupe (11 élèves) et s'organise autour d'une cueillette de questions sur le thème de la richesse, d'un vote puis d'un débat. Lors de la dernière observation, la classe entière est d'abord amenée à rappeler les définitions de notions examinées en amont (la richesse, le bonheur et l'environnement) avant d'être séparée en deux : un groupe d'observateurs et un groupe de discutants, les observateurs étant invités à participer à la fin. Au total, 14 élèves se sont exprimés.

Malgré ces différences de modalités d'exercice, il est tout de même possible d'observer une progression dans les interventions avec une mise en retrait de l'enseignant entre la première visite et la dernière. Si le nombre de tours de parole de Théo et des élèves est resté à peu près identique, l'enseignant a en effet diminué de plus d'un quart le nombre de mots prononcés (de

2104 à 1524) (Tableau 28). Ce travail procède d'un ajustement réfléchi après qu'il ait à plusieurs reprises évoqué la difficulté d'équilibre entre étayage et sur-étayage. L'allusion au degré de guidage à chaque entretien d'analyse de pratique à chaud témoigne de cette préoccupation et des efforts fournis pour améliorer la posture enseignante dans le cadre particulier de la discussion à visée philosophique :

- DVP 1 […] trop guidant avec beaucoup d'interventions. Mais c'est aussi parce que je ne voulais pas que ça s'essouffle et parce que j'ai compris au début qu'ils avaient un peu tout mélangé du fait que je n'avais pas assez explicité l'objectif. Ils ont mélangé la lecture de compréhension et la philosophie. Ils sont partis au début sur le récit de l'histoire. Alors j'ai commencé à beaucoup intervenir et après je n'ai pas réussi à en décrocher. Mais ça permettait du coup de permettre à certaines idées qui pointaient dans les groupes d'émerger. Donc ça a quand même été utile Annexe 31, 7).

- DVP 2 J'ai l'impression que j'arrive plus à me mettre en recul dans les moments où ils discutent entre eux. C'est quand même l'objectif à la fin de lancer et de leur permettre de débattre. Ils arrivent mieux à discuter entre eux et moi j'arrive un peu plus à leur laisser du champ libre. Après c'est aussi accepter des idées qui ne vont pas forcément dans le sens de ce qu'on est « censé » (il fait le geste des guillemets) accepter. Je suis plus à l'aise avec ça maintenant. Avant j'avais tendance à être un peu plus abrupt et maintenant, s'il y a une idée particulière et bien j'arrive plus à la reprendre par un autre axe. Je me sens plus à l'aise dans l'exercice, ça c'est clair (Annexe 32, 4).

- DVP 3 J'ai été contrôlant. Mais du ressenti que j'avais sur la fois d'avant, moins que ce que ça a pu être. Ça vient peut-être un peu de ce que je disais sur la provocation, je sais que mes réactions, mes questions, ont souvent tendance à avoir un côté moral où ils vont directement considérer que ça c'est bien, ça c'est pas bien […] je me rends compte que je peux les pousser un peu dans une direction ou l'autre. Le temps aussi que je passe à parler, parce que j'essaie beaucoup de reformuler, peut-être trop, ça ne laisse pas le temps aux enfants les plus en difficulté de réfléchir. Là on le voit. J'avais un groupe de petits parleurs par exemple, les garçons sur la droite, ils n'ont pas pu s'exprimer autant que possible, peut-être un, parce qu'il y avait du monde autour. […] j'étais peut-être trop à essayer de rebondir, une peur du vide on dira… (Annexe 33, 20).

Il est en effet important pour l'élaboration de la pensée que l'enfant puisse s'exprimer (Tozzi, 2018) et les chiffres relevant de la participation montrent qu'elle est restée assez faible chez les élèves (Tableau 28). Sur l'ensemble des DVP la moyenne de mots par tour de parole a à peine dépassé le nombre de 20 (DVP1) pour tomber à 10 (DVP3). Les élèves ne se sont également pas très souvent exprimés puisque la moyenne de mots par locuteur n'a jamais été

supérieure à 69 (DVP2), contrairement à ce qui a pu être observé dans la classe de maternelle de Suzie en contexte culturel similaire (Tableau 28). On remarque également dans l'analyse de Théo une tension entre la posture du « maître ignorant » et la volonté d'une ouverture à d'autres points de vue. Le développement des interactions entre les élèves constituerait une solution :

> THEO — En fait, ce que je réalise là au cours de l'échange, c'est que je peux être dans le cercle de parole, mais leur laisser plus de temps d'échanges entre eux. Là, chacun pourrait plus parler et il y aurait moins ce côté le maître qui distribue la parole – déjà ça c'est dérangeant – pour que les enfants puissent se répondre entre eux (Annexe 33, 26).

Cette réflexion rejoint la compréhension que Moana se fait du rôle que l'enseignant doit endosser dans la DVP : celui d'un facilitateur. Il recueille scrupuleusement les idées, et dans un souci de neutralité, il prend des notes (Annexes 20 et 21) afin de restituer le plus fidèlement les pensées de chacun : « bien sûr je fournis un petit coup de pouce avec la reformulation, mais j'essaie d'être neutre, de ne pas déformer leur pensée, pour montrer que ce sont leurs idées et pas les miennes » (Annexe 36, 6). Au fil des DVP, on remarque une attention grandissante accordée à ces temps de récapitulation, qui se traduisent par une augmentation du nombre de mots prononcés par l'enseignant (Tableau 29).

Tableau 29 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Moana (CM1)

Atelier 1 (32')		Atelier 2 (44')		Atelier 3 (60')	
Enseignant TDP* 76	Élèves (7) TDP (GC exclu **) 86	Enseignant TDP 100	Élèves (17) TDP (GC exclu) 92	Enseignant TDP 92	Élèves (11) TDP (GC exclu) 93
Enseignant Nombre de mots 1953	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 1369	Enseignant Nombre de mots 2648	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 1198	Enseignant Nombre de mots 4420	Élèves (GC exclu) Nombre de mots 2370
Enseignant Moyenne de mots par TDP 25,6	Élèves Moyenne de mots par TDP 16 Moyenne de mots par élève 195,5	Enseignant Moyenne de mots par TDP 26,5	Élèves Moyenne de mots par TDP 13 Moyenne de mots par élève 70	Enseignant Moyenne de mots par TDP 48	Élèves Moyenne de mots par TDP 10 Moyenne de mots par élève 215,5
* Tour de parole. ** Groupe classe non pris en compte car les réponses sont généralement constituées d'un mot-phrase.					

On note en effet que si l'enseignant réduit le nombre de tours où il prend la parole en passant de 76 en une demi-heure (DVP1) à 92 en une heure (DPV3), ses interventions deviennent de plus en plus longues avec une moyenne de mots qui double quasiment (de 25,6 à 48). Peu à

peu les élèves interviennent aussi souvent que l'enseignant et développent leur propos (215,5 mots par interlocuteur au temps 3 contre 195,5 au temps 1). Le guidage reste fort mais la nature des interventions s'attache à la progression des échanges.

Courte analyse sur la préoccupation de l'étayage

Dans le modèle du multi-agenda, l'étayage est un « organisateur central de l'agir enseignant », et même « hiérarchiquement supérieur aux autres » dans la co-activité enseignant-élèves (Bucheton et Soulé, 2009, p. 36). Il se définit par la prise en compte de l'hétérogénéité afin d'apporter l'aide dont les élèves ont besoin pour penser, faire, comprendre et grandir sur différents plans. L'appropriation de ces gestes d'étayage prend du temps et dépend de la capacité individuelle à l'adaptation à toutes sortes de paramètres mouvants. Comme Bucheton (2017) qui, dans une conférence de consensus du CNESCO sur la différenciation pédagogique, observe une variation des postures selon l'expérience des enseignants, avec une plus grande capacité à s'ajuster aux élèves chez les plus experts, l'analyse que nous avons conduite des interactions langagières dans les corpus oraux témoigne d'un jeu plus ouvert des postures au fil des DVP. La diminution progressive des prises de parole des enseignantes et des enseignants (Tableaux 25, 26, 27, 28, 29) traduit le passage d'une posture de contrôle à des postures d'accompagnement et de lâcher prise, plus favorables au développement de la posture réflexive des élèves. Sprenger-Charolles (1983) qui a porté une attention au schéma global des tours de parole, note à ce propos qu'en début de carrière la posture de supériorité de l'enseignant par rapport à l'élève tient au statut donné par l'institution scolaire qui en fait « le maître ». C'est cette représentation d'un enseignant en « position haute » prenant en charge quasiment toutes les phases d'ouverture et de fermeture du dialogue qui expliquerait la difficulté des jeunes enseignants à favoriser la coopération lors des conduites discursives (Moussi, 2016, p. 58). Il convient toutefois ici d'apporter une nuance. L'examen de la variable « faire progresser les échanges » montre en effet dans les premières DVP une forte présence des enseignants, avec un nombre important de relances écho et de relances-interprétation. Or plusieurs études ont mis en évidence que les reprises et reformulations par l'adulte des énoncés de l'enfant conduisaient opportunément à un allongement des énoncés vers des productions plus autonomes (Canut, 2007). Les postures d'étayage sont donc à comprendre dans un jeu dynamique avec les postures d'apprentissage des élèves. Dans la perspective d'une éducation interculturelle engagée dans la réduction des inégalités scolaires

(Abdallah-Pretceille, 1999a), cette compréhension des relations causales entre postures, pratiques langagières et réussite scolaire est fondamentale (Bucheton, 2017).

2.5. Les savoirs

Pour apporter un étayage adapté et permettre aux élèves de donner du sens à l'école, il importe d'identifier pour l'enseignant l'objet de l'apprentissage. Pour Hawken (2016), la discussion à visée philosophique est une pratique éducative de l'ouverture d'esprit, compétence centrale dans l'objectif annoncé en ouverture du socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs « vivre et construire un destin commun partagé » (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016). Cette visée inclut un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être que les enseignants ont appris à questionner tout au long de leur expérimentation. Nous les avons déclinés selon les principaux enjeux de la philosophie avec les enfants : développer le langage, chercher des réponses à des questions universelles, apprendre à penser par soi-même, structurer sa pensée, respecter les règles d'un débat démocratique, s'ouvrir aux autres. Ils sont examinés ici au filtre des pratiques et de l'analyse réflexive des participants à la recherche.

Développer le langage

Les programmes de Nouvelle-Calédonie réaffirment la place primordiale du langage à l'école, en particulier en maternelle avec le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b). Le langage a en effet un rôle important dans le développement de l'enfant comme le fait valoir Bentolila (2007), qui relève que beaucoup d'élèves arrivent à l'école en situation de grande précarité linguistique et culturelle. Alors que l'enfant rejoint la petite section avec une base de 50 mots, il est censé disposer de 1000 mots en arrivant en CP. Or, certains ne possèdent un bagage que de 500 mots. Ceux-là, dit-il, sont beaucoup moins armés pour réussir. En contexte calédonien, les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle en font partie. À divers degrés, les ateliers philosophiques ont permis de réduire l'hétérogénéité langagière, vecteur d'inégalités dans les apprentissages.

Cette préoccupation chez les enseignants prend d'abord la forme d'un travail sur le lexique. En maternelle, Léa est ainsi amenée à rectifier la prononciation de certains mots comme « lion » pour « lian » ou « voler » au lieu de « violer », et à engager les élèves à utiliser un lexique approprié : la tortue n'a pas perdu sa crête mais « sa carapace », « c'est le cagou qui a une crête » clarifie-t-elle (Annexe 14, 19). Suzie, elle, établit des analogies entre les cultures

pour expliquer le plat traditionnel tahitien. Elle compare ainsi le *ma'a* polynésien au bougna mélanésien et précise les contextes d'emploi : « J'ai fait la différence entre restaurant et maison et entre cantine et maison. » (Annexe 22, 8). Pour Julie, l'enjeu du temps philosophique en moyenne section est d'enrichir le lexique pour que les enfants puissent identifier les émotions : « Ce n'est pas facile de mettre des mots sur ce que l'on peut ressentir et justement tout le défi de la philosophie est de leur apprendre le maximum de mots » (Annexe 25, 14).

L'activité pédagogique du débat permet ainsi une complexification progressive des énoncés. Suzie témoigne de ce processus dans sa classe de cycle :

> SUZIE — Pour les moyens, eux, c'est plutôt le côté j'apprends à développer, j'apprends à expliquer ma position. Les grands, bien sûr, comme ils ont fait l'activité toute l'année, c'est plus développé. Ils justifient, disent ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ressentent. » (Annexe 24, 10)

Pour évaluer ces progrès, certains ont mis en place des grilles d'observation avec des objectifs précis. Julie a ainsi complété cinq critères pour, dit-elle, donner du sens à cette activité dans sa pratique enseignante (Annexe 25). Quatre critères concernent les compétences langagières : prendre la parole, prononcer au moins deux phrases, argumenter, utiliser un lexique pour décrire sa pensée (Figure 25).

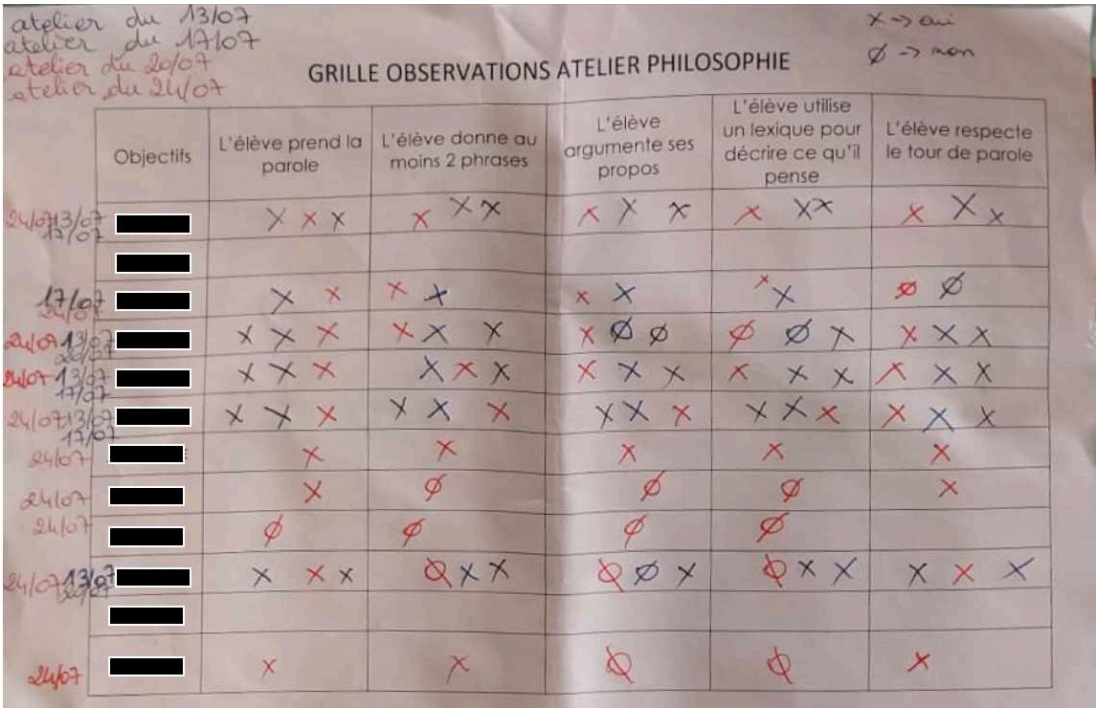


Figure 25 : Grille d'observation des ateliers philosophiques conçue par Julie

Elle précise que ce travail leur permettra d'être plus à l'aise dans les ateliers philo en grande section et en CP. Un dernier critère, « respecter le tour de parole », relève des conditions sociales de développement du langage dans une discussion entre pairs, objectif de savoir que nous détaillons un peu plus loin. Léa de son côté, à partir d'enregistrements audios, consigne dans un petit classeur les propos des élèves et ses observations sur leurs progrès (Annexe 44). Si pour Julie et Léa le développement du langage et la qualité de l'expression tiennent une part importante dans les savoirs qu'elles associent à la pratique de la philosophie, pour Théo, les objectifs langagiers sont plus flous :

> THEO Honnêtement, la question du langage est tellement large, tellement transversale, je vois un peu ça comme un ensemble et j'ai du mal à cibler des objectifs spécifiques. C'est plus juste déjà d'essayer d'amener les enfants à parler, à s'exprimer. Pour moi c'est ce qui compte. Je ne me réfère pas à des compétences, c'est juste de l'expression pure (Annexe 33, 24).

Ce qui compte pour le jeune enseignant, c'est le plaisir que les élèves peuvent éprouver à discuter de sujets sur lesquels ils peuvent donner leur avis (Annexe 37).

Des notions philosophiques d'intérêt en particulier en contexte calédonien

Les enseignants ont fait travailler leurs élèves sur des thématiques d'intérêts. Les discussions sur les émotions conduisent les enfants à les reconnaître, les comprendre et mieux les accepter. En tant que productions humaines, elles sont rattachées à des enjeux d'ordre individuel et social (Daniel et al., 2005) : l'enfant peut mieux comprendre ses actions et celles des autres, et cette reconnaissance peut avoir une influence favorable sur le climat de classe (Guénoud et Guignard, 2020). Pour reprendre la catégorisation établie par Plutchik (1980), on peut distinguer les émotions de base, spécifiques, distinctes et observables dans toutes les cultures (la joie, la peur, la colère, la tristesse) et les émotions secondaires, combinaisons des premières et qui elles seraient conditionnées par des déterminismes culturels (Guénoud et Guinard, 2020).

Le thème de la peur est sélectionné par Suzie (Annexe 10). La discussion montre aux enfants de maternelles que cette émotion est partagée par tous, même les adultes, qu'elle peut être surmontée grâce au réconfort de proches et avec l'apprentissage du courage. Déclenchée par une menace, la peur incite à chercher la protection par l'adaptation et conduit souvent à la fuite (Mikolajczak, 2014). C'est le cas de Caou, le jeune garçon de l'album support, qui réussit à quitter l'endroit tabou. La tristesse et la souffrance (Moana) constituent quant à elles des

« passions tristes » (Spinoza, cité par Blond-Rzewuski et al., 2018) qui résultent de circonstances extérieures. Y réfléchir, c'est à la fois repérer les symptômes, à l'exemple de l'oiseau Tododi dans *Timek et le petit oiseau qui boudait* (Berger, 2022) qui s'isole et s'enfonce dans un mutisme mal compris de l'entourage, mais c'est aussi interroger la source du mal-être à un moment où la lucidité est obscurcie (Annexe 20). Comme les autres émotions, la joie permet de partir du corps et d'en avoir une appréhension riche. C'est ce que propose Léa à partir de l'album *Te Oa Oa* (Sara Tiare, 2022). Les enfants identifient toutes les manifestations de cet état émotionnel (Annexe 13). Contrairement aux émotions précédentes, c'est une émotion agréable et exaltante qui invite avec plus de facilité à l'exploration et à l'accomplissement des buts fixés (Mikolajczak, 2014).

L'amitié (Théo) et ce/ceux qu'on aime (Julie) ont engagé les élèves dans l'exploration des relations interpersonnelles et des nuances entre le copain et l'ami (Annexe 21) l'amour filial, l'amour des animaux, le sentiment amoureux (Annexe 10). Selon Galichet (2017), pour définir une notion, il est en effet plus facile de procéder à une « analyse par contraste » (p. 7). En CM1, les élèves ont été amenés par l'enseignant à échanger sur la possibilité de nouer des liens affectifs avec quelqu'un de différent, notamment par sa culture. Si certains ont considéré que ce pouvait être un problème en raison de la barrière de la langue ou de la différence de niveau social, d'autres ont suggéré qu'on pouvait s'enrichir au contact de l'autre, qu'il était possible en se fréquentant longuement d'apprendre par exemple à un enfant d'Ouvéa la langue de Maré et inversement. D'autres encore ont évoqué la gentillesse comme vertu pour la vie sociale :

E16 […] si nous ici on est noirs / et puis il y a une fille qui est blanche […] et il n'y a personne qui veut jouer avec elle parce qu'elle est blanche par exemple / si nous on est gentils ben on pourrait jouer avec elle » (Annexe 21, 96)

Les concepts du jugement et de la moquerie (Moana et Suzie) renvoient aux ressentis que nous éprouvons face à ce que les autres pensent de nous. Il en va de l'estime de soi qui procède d'une ambivalence, comme dans le conte « Les Cinq frères » (Germain, 1991) ou dans l'album *La Petite poule qui rêvait de pondre des œufs en chocolat* (Monbrison, 2015), où les deux personnages principaux, le petit frère malingre et Coco Poulette, souhaiteraient être reconnus comme des individus uniques tout en étant acceptés par le groupe. La réflexion permet une prise de conscience des effets des paroles prononcées à l'égard des autres, ainsi que le remarque Suzie quand des élèves viennent la voir après avoir été l'objet de moqueries dans la cour (Annexe 22) ou encore Théo à l'issue de la DVP sur le jugement : « Ils ont bien participé en

disant surtout qu'il ne fallait pas juger trop vite, qu'il ne fallait pas juger sur les apparences » (Annexe 34, 6).

Plusieurs autres thèmes renvoient à des questions d'éthique, notamment celle des transgressions. Julie choisit d'aborder les interdits et le vol dès la moyenne section. La délinquance de la jeunesse est en effet une préoccupation majeure en Nouvelle-Calédonie, avec des mineurs impliqués à 36% dans les vols de voiture en 2023 (Haut-Commissariat de la République, 2024). Réfléchir sur ces thèmes dans un atelier philosophique permet alors de développer de manière transversale la culture civique. Les enfants ont peut-être été confrontés au sujet et elle souhaitait connaître leurs représentations qui étaient peut-être celles de leurs parents, « comme par exemple 'Jésus est en colère' » (Annexe 27, 10), nous confie-t-elle.

Interroger les limites, c'est ce que Théo tente de faire avec sa classe de CE2 lorsqu'il propose un doute raisonnable sur l'obéissance inconditionnelle aux aînés dans un contexte culturel kanak où l'autorité hiérarchique ne se discute pas :

> THEO — C'est d'autant plus intéressant que l'on est dans un contexte mélanésien et que l'idée de la préséance de la personne la plus âgée est quand même importante dans cette culture. Comme on a pu le voir, il y a encore beaucoup d'enfants qui peuvent avoir des sanctions derrière. Donc moi je trouvais ça intéressant d'avoir cette discussion avec eux (Annexe 31, 5).

La question de l'obéissance questionne ainsi la relation entre le pouvoir et l'autorité et permet d'examiner les nuances graduelles entre obéissance, soumission, sujétion et servitude (Blond-Rzewuski, 2018).

Autre sujet d'intérêt, l'initiation au développement durable qui implique de comprendre les enjeux d'une préservation de la nature et de la diversité des espèces. C'est ce que propose Léa en abordant les différences et les similitudes entre les humains et les animaux (Annexe 14) ou bien la protection du lagon. Théo engage également une réflexion sur l'éthique du progrès lorsqu'au dernier atelier observé il tente de croiser une réflexion sur les thèmes de l'argent, du bonheur et de l'écologie à partir d'un chapitre de roman polynésien qui met en scène un promoteur désireux de détruire la nature d'une île pour y construire un complexe hôtelier destiné aux touristes (Annexe 18). Ce qui se joue, c'est un modèle de vie, un équilibre entre la croissance économique et la protection de la nature, énonce Galichet (2017) en introduction à un atelier sur « L'homme et la planète ». Cela interroge les concepts de richesse et de bonheur avec pour enjeu de la réflexion, d'un côté la valeur des désirs humains de plus en plus portés

vers un monde matérialiste, et de l'autre un état de contentement de l'être auquel la rencontre avec l'autre peut participer. C'est ce que les lecteurs du *Trésor de Yana* (Moysan, 2017) peuvent également comprendre en suivant la quête de la jeune fille (Annexe 17). Par le choix de ces thèmes, les enseignants participent à l'éducation éthique des élèves.

Enfin, à la croisée de toutes ces concepts philosophiques, figure celui de l'effort que Suzie met au cœur d'une discussion avec ses élèves de maternelle. Par son questionnement, les enfants identifient l'effort physique et l'effort mental mais aussi l'idée de persévérance et de récompense. L'implication dans le travail de classe ou dans les activités physiques peut être source de satisfaction, soit extrinsèque comme « la coupe » ou « les surprises » à gagner pour le cross des maternelles (Annexe 8, 79) ou encore la joie des parents en voyant les bons résultats scolaires, soit intrinsèque avec l'estime de soi et le sentiment de fierté, comme Suzie cherche à le faire relever avec certaines questions : « si on fait des efforts en classe et qu'on réussit son exercice / est-ce que vous êtes contents de vous ? » (Annexe 8, 61).

Apprendre à penser par soi-même

Un des fondements éducatifs et pédagogiques de l'école est l'élaboration d'une communauté d'apprentissage qui passe par la construction de l'élève comme personne singulière au sein d'un groupe (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b). L'enseignant a le souci de « guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser » (p. 9). Selon les contextes, cette perspective, partagée par l'ensemble du groupe d'enseignants, revêt des enjeux plus larges.

Pour Julie, donner son avis, même s'il n'est pas étayé, est déjà une réussite. Elle accorde ainsi la même valeur à la pensée des petits parleurs qu'à celle de ceux qui s'expriment plus aisément :

> JULIE — Je me contente alors de leur avis [petits parleurs] car ils ne vont pas vraiment développer un argument, ils vont me donner le résumé de l'histoire comme ils ont pu le faire ou bien ils vont simplement dire « Non ce n'est pas bien ». C'est déjà bien, ils me donnent leur avis et au fur et à mesure ils construiront des phrases. Des fois ils étayent, des fois non. Mais concernant ceux qui parlent bien, oui ils ont beaucoup progressé quand même sur leurs idées et sur leur manière d'apporter un jugement sur quelque chose (Annexe 27, 4).

Pour les enseignantes de maternelle, l'important est de donner aux élèves des conditions favorables pour « Oser entrer en communication », exprimer un avis, qui est un objectif premier en maternelle (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b). Dès lors, il s'agit

moins de présenter des concepts philosophiques que de faire découvrir aux enfants qu'ils sont capables de penser par eux-mêmes, de s'interroger sur le monde dans lequel ils vivent. À l'exemple de Lahiahi et Billerey (2011) pour qui l'atelier philosophique facilite les transformations en permettant de « dire sa pensée, de « la sortir de soi », de « la mettre sur la table » comme objet d'observation et d'interaction (p. 8), Julie et Suzie observent l'évolution de leurs élèves :

> JULIE Je l'ai constaté ailleurs mais dans les ateliers de philosophie je le vois plus car comme ils ont compris cette idée de penser, réfléchir et se poser des questions seuls, ils savent qu'il leur revient de produire leur propre dessin. Si on regarde les traces écrites des premiers ateliers, il y a énormément de similitudes dans les dessins car ils recopiaient beaucoup. Maintenant chaque dessin est différent et représente un petit peu ce que chaque élève pense. C'est là que je vois l'évolution de mes ateliers de philo (Annexe 26, 4).

> SUZIE La première chose c'est qu'ils ne répètent pas la parole des camarades parce qu'au début de l'année, ils avaient tendance à répéter ce que disait E7, le leader de la classe. Là ils ont chacun leur façon de réfléchir, de formuler les choses, même si ça se ressemble un peu. Le deuxième point : ce n'est pas parce qu'un élève dit qu'il est d'accord, que l'élève d'à côté va dans son sens. Maintenant, quand je leur demande si c'est bien ou pas bien, s'ils sont d'accord ou pas d'accord, chacun prend position. […] Je pense que ça y est, c'est la maturité, un progrès par rapport à toutes les DVP qu'on a faites. J'avais constaté qu'ils avaient tendance à penser tous, on va dire entre guillemets, « en groupe », et ils n'avaient pas envie de penser différemment, de penser par eux-mêmes, surtout qu'on est en pleine tribu. Ils rejetaient le fait d'être différent. Là, de plus en plus, chacun prend position et ils se rendent compte qu'être différent ce n'est pas si mal finalement. J'ai le droit de dire ce que je pense vraiment (Annexe 24, 4-6).

Bien que dans certains contextes peu ouverts sur l'extérieur, comme en tribu, l'apprentissage d'une pensée autonome peut se révéler plus difficile et anxiogène, il constitue selon Suzie une source d'épanouissement, de réussite scolaire et d'émancipation :

> SUZIE C'est vrai qu'ils vivent en tribu, que la tribu c'est la racine, c'est la culture. Mais il faut se dire qu'ensuite ils vont sortir de la tribu pour entrer dans le monde du travail, dans le monde scolaire pour aller au collège, au lycée. Donc s'ils se renferment, il y aura des différences par rapport aux autres (Annexe 23, 20)

Pour Théo, apprendre à penser par soi-même nécessite également d'élargir ses représentations, de dépasser l'enfermement dans la pensée binaire (Annexe 33). Cela implique parfois d'être bousculé dans ses certitudes. Pour développer l'esprit critique, qu'il considère

comme le principal objectif des DVP, il explique ainsi placer ses élèves devant des dilemmes pour les amener à considérer que tout n'est pas manichéen : « tout n'est pas blanc, tout n'est pas noir » (Annexe 33, 4). De même, ce qui importe à Moana, c'est d'accompagner les élèves dans le processus de transformation de leur pensée et c'est ce qu'il met en avant lorsqu'il justifie l'emploi du mot « pensée » plutôt que « idée » lors du dernier entretien d'analyse de pratique :

> MOANA Pour moi la nuance est que la pensée c'est quelque chose de plus large et j'essaie de saisir dans quelle direction ils veulent nous amener. Je pense que ce n'est pas de manière accidentelle que j'emploie le mot « pensée ». Le mot « idée », je l'aurais employé vraiment pour demander quelque chose de précis. Là c'est plutôt la direction que je mets en avant […] c'est l'idée du processus (Annexe 36, 7 ; 10).

L'acquisition d'un concept n'est en effet pas spontanée (Sasseville, 2018). Il résulte d'un processus de négociation et d'argumentation qui nécessite l'apprentissage de procédures intellectuelles.

Structurer sa pensée

Pour aider à engager la réflexion sur un thème philosophique, tous les enseignants lisent une histoire contextualisée qui fournit une expérience intellectuelle et émotionnelle stimulante (Chirouter, 2019). La situation des personnages provoque le questionnement sur une notion abstraite, proche du quotidien des enfants et les engage à chercher des réponses à un problème évoqué, par une série d'activités mentales. La conceptualisation consiste à dépasser la représentation initiale d'une notion (Tozzi, 2001). Dans les ateliers observés, elle peut se faire par extension en donnant des exemples empruntés à l'expérience littéraire ou personnelle, pour définir par exemple l'amour, le vol, les interdits (Julie), ou les émotions telles la peur (Suzie) ou la joie (Léa). Elle est également travaillée en compréhension, en déterminant les attributs du concept comme le fait Théo « Qu'est-ce que c'est la richesse » (Annexe 17, 43), et que les élèves déclinent comme « avoir beaucoup d'argent » (53) ou « l'amour » (65). Enfin elle peut se construire par son inscription dans un réseau notionnel, comme le proposent Moana en faisant distinguer « ami » et « copain » (Annexe 21) ou Suzie « On a défini les termes. On a bien distingué, surtout pour la moquerie, le rire et se moquer de » (Annexe 7, 40).

Si la problématisation reste limitée en maternelle, cette habileté de pensée apparaît clairement dans les classes de CE2 et CM1 avec la mise en contradiction de certaines réponses.

La recherche du bonheur peut se retrouver en tension avec celle d'une nature respectée (Théo, Annexe 18) ; l'amitié peut être parfois mise à l'épreuve (un ami doit-il nous laisser faire tout ce qu'on veut ?) (Moana, annexe 21).

Enfin, l'argumentation est un objectif de tous les enseignants qui demandent régulièrement aux élèves d'expliquer, de justifier leurs réponses, même en maternelle, comme l'affirme Julie qui en fait un critère d'évaluation : « Argumenter ses propos » c'est dire pourquoi on aime ça, pourquoi on a peur, comment est-ce qu'on le sait, qu'est-ce qu'on ressent » (Annexe 25, 2). Argumenter implique pour Théo d'apprendre à synthétiser les idées. Et si l'écrit semble un outil utile à cet égard, son exploitation en CE2 reste complexe :

> THEO — Le problème, c'est que vu qu'ils n'arrivent pas encore à synthétiser des idées, ils vont écrire des phrases entières. Et quand bien même j'insiste sur le fait qu'on ne se préoccupe pas des fautes, ils essaient quand même de ne pas en faire et c'est un frein dans le sens ou une idée met du temps à être enregistrée (Annexe 31, 23).

Le travail sur ces exigences de pensée n'est cependant pas vain et tous reconnaissent les bénéfices des ateliers philosophiques en la matière, comme en témoignent ces propos de Moana à l'issue de la dernière observation :

> MOANA — À mon sens s'il n'y avait pas eu ce cheminement dans la mise en place des DVP tout au long de l'année, on n'aurait pas pu avoir ce résultat. Ce temps était nécessaire pour instaurer comme un code, comme un rituel en fait. […] C'était indispensable qu'ils s'approprient la manière de faire propre à la philosophie, reformuler, problématiser. C'était plus mon rôle mais en tout cas ils ont su argumenter. La conceptualisation s'est très bien passée aussi. Je suis satisfait car au départ je n'avais pas ça, ils exprimaient des pensées qui n'étaient pas en lien avec la question philosophique. Aujourd'hui leurs pensées suivent le fil conducteur préparé. C'est tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année ensemble qui a permis d'avoir ce moment de qualité (Annexe 36, 3-4).

Pour Suzie, l'apprentissage de ces habiletés prévient les difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans l'exercice du débat dans les classes supérieures (Annexe 23).

Respecter les règles de prise de parole

Apprendre aux élèves à respecter de bonnes conditions de prise de parole est essentiel. Faire valoir sa pensée implique en effet d'écouter celle des autres, compétence attendue en fin de cycle 2 (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b). Comme nous l'avons vu en abordant la préoccupation d'une atmosphère propice au travail, chaque jeune enseignant

s'attache à faire respecter les règles de fonctionnement de l'atelier philosophique, et ce dès la maternelle. La classe de cycle de Suzie offre aux enfants de petite et de moyenne section l'occasion d'apprendre ces modalités d'échanges, lorsqu'ils quittent parfois la sieste pour rejoindre le groupe de discussion :

> SUZIE Le fait de prendre la parole devant le groupe, le fait de savoir comment le faire en respectant les postures, c'est déjà bien. Au début ils avaient tendance à ne pas s'écouter les uns et les autres, à prendre la parole un peu n'importe comment. Là ils voient que les grands lèvent le doigt et qu'ils attendent. Ils se disent « Ah mais les grands ne parlent que quand maîtresse dit leur prénom et leur donne la parole ! ». Ce sont là des mécanismes que les petits apprennent comme ça, juste en observant les grands le faire » (Annexe 24, 10).

Léa ne dispose pas de cette situation d'observation et, pour son groupe de moyenne section, c'est le bâton de parole et le rituel de bon comportement qui régule les interventions. On remarque toutefois dans les deux premiers ateliers que les enfants se lèvent. De l'avis de l'enseignante, les garder concentrés et assis représente « un gros travail » (Annexe 29). Ainsi, à l'issue de notre troisième visite, l'enseignante constate que les deux mentions à la posture élève dans le rituel d'introduction à la discussion (« Je réfléchis, j'écoute mes camarades et je parle quand j'ai Dudule »), ont permis aux élèves de moins se couper la parole (Annexe 30, 8).

Dans la classe de Moana où les compétences psycho-sociales sont un enjeu quotidien, une grille d'observation est mise en place pour évaluer les bienfaits des ateliers philosophiques sur la capacité à se respecter (Tableau 30).

Tableau 30 : Grille d'observation de Moana pour suivre l'évolution du comportement des élèves au fil des DVP

DVP : Thème et Ouvrage de littérature de jeunesse océanien	Nombres de prise de parole.	Bavardages/jeu avec des pairs pendant le temps de parole d'un camarade	Prend la parole quand ce n'est pas son tour.	Conflit avec un ou d'autres élèves (nombre)	Recadrage du maître en nombre de fois.	Recadrage de la classe
Groupe						
Elève 1						

Si l'enseignant remarque que les résultats restent mitigés lorsque les DVP sont menées en classe entière, avec quelques élèves qui ont progressé mais pas tous, il se montre beaucoup plus satisfait de leur comportement lors des DVP en demi-groupe :

MOANA C'était impressionnant parce qu'au départ ce n'était pas envisageable étant donné la classe difficile et l'ambiance qui était assez compliquée. Ça va beaucoup mieux. En tout cas pendant ce temps-là ça va beaucoup mieux. Après de manière générale je ne sais pas, il faudrait faire plus de recherches là-dessus avec *** (maître titulaire) (Annexe 36, 24).

L'apprentissage de l'attention portée à la parole de l'autre est une condition nécessaire pour une ouverture à l'altérité.

S'ouvrir aux autres

La construction du savoir suppose une acceptation des divergences de point de vue. Dans son CE2, Théo constate un progrès dans les interactions avec moins de jugements hostiles aux échanges : « Il y a moins ce côté élève : juge, juré, jury. Ils commencent plus à faire appel aux autres pour trouver un point de vue, ou même l'argumentaire » (Annexe 33, 26). En maternelle, cela passe par un apprivoisement progressif de ce qui est différent comme en rend compte Suzie pour le groupe de grande section : plusieurs élèves en début d'année ne la regardaient pas parce qu'elle était nouvelle dans l'école ; ils restaient en retrait dans les ateliers philosophiques. Lors des dernières séances, leur participation était notable, comme celle du petit E10 (Annexe 24).

Accepter la diversité, c'est d'abord la reconnaître et c'est ce à quoi s'attachent Léa et Julie en moyenne section. À partir de l'album *Cagou* (Tauru, 2012), qui évoque les spécificités de cet oiseau emblématique (« il aboie comme un chien, il dort sur une patte, il ne peut pas voler », Annexe 29, 2), Léa a approché le thème de la différence et a conduit ses élèves à produire une carte d'identité. Ce travail (Figure 15) leur a permis de relever que dans l'existence humaine, les individus se ressemblent et en même temps se différencient. Le problème consiste alors à savoir comment se structurent ces différences et comment elles conditionnent notre rapport au monde (Galichet, 2017). L'enseignante note que, si les enfants ont surtout présenté des critères physiques, ils ont d'abord remarqué des différences au niveau des yeux, puis au niveau des cheveux et ensuite seulement sur leur couleur de peau (Annexe 29). Ils n'ont en revanche pas su évoquer leurs différences de goûts, contrairement aux élèves de Julie qui ont été préparés à les verbaliser au cours d'un atelier sur « ce qu'on aime » (Annexe 10). Pour cette dernière, faire observer que chacun dispose de sa propre pensée, de son propre ressenti, est le savoir qu'elle construit avec les ateliers philosophiques : « On ne pense pas forcement tous pareil et comme je l'ai souligné à la fin pour le petit bilan, je leur ai montré qu'on n'aimait pas forcément la même chose » (Annexe 25, 12). Dans une perspective de vivre ensemble, elle a également

mené un atelier sur un ouvrage calédonien *Timothé, un frère différent* (Roque, 2005), pour évoquer le handicap.

Outre l'intérêt des thèmes porteurs, les ouvrages de littérature de jeunesse océanienne sont ainsi également utilisés par les enseignants pour une ouverture à l'altérité. En moyenne section il s'agit, au détour d'une lecture, d'évoquer les pays voisins, comme le fait Julie avec *Rama, la petite pieuvre de Rangiroa* (Bertaud, 2013) :

> JULIE […] comme j'ai déjà fait des albums calédoniens, occidentaux, je voulais présenter un album polynésien. […] j'ai choisi d'employer le terme Tahiti et non Rangiroa car les petits sont très centrés sur eux-mêmes et il vaut mieux prendre un lieu plus large que trop précis. Ils ont bien saisi ce que c'était que Tahiti car ils ont dit qu'ici nous étions en Nouvelle-Calédonie et que Tahiti c'est là où il y a les Tahitiens et les Tahitiennes. Tahiti c'est un autre endroit comme la France (Annexe 26, 14-16).

Pour Suzie, Théo et Moana, l'ouvrage océanien offre surtout l'avantage d'une approche interculturelle. Suzie voit dans *La Petite poule qui pondait des œufs en chocolat* (Monbrison, 2015) ou l'album *Haka* (Grace, 2018) l'opportunité d'ouvrir les élèves sur un monde différent et en même temps pas si éloigné d'eux :

> SUZIE […] l'interculturalité, montrer que ce qui se fait ailleurs peut aussi bien se faire ici, on peut juste changer quelques termes. Mais aussi connaître les autres, l'altérité. Grâce à l'album sur Coco Poulette, on peut connaître les mots en Tahitien « *ia* », le « *ma'a* », je leur ai expliqué ce que c'était (Annexe 22, 4).

> SUZIE C'est important parce que si on fait un ouvrage d'ici, on peut travailler sur la culture d'ici, mais si on fait un ouvrage par exemple sur le Vanuatu, sur un autre petit pays du Pacifique, ce qui est bien c'est que ça permet l'interculturalité. On peut ouvrir vers d'autres cultures. Justement quand on a travaillé le thème « qu'est-ce que c'est être fort ? », ça nous a permis de voir les danses traditionnelles puisque c'est la couverture du livre *Haka* qu'on a étudiée en image (Annexe 24, 26).

Dans son école de tribu, réfléchir à partir d'un album océanien présente l'occasion d'une initiation aux valeurs. Elle donne l'exemple de l'ouvrage *Tâdo et Crabe* (Tiemwaou, s.d.), qu'elle entend exploiter en fin d'année et qui raconte l'histoire d'un crabe et d'une chenille, deux amis de longue date. Dans ce conte autochtone, le comportement du crabe, qui profite toujours de l'hospitalité de la chenille et la malmène, peut engager une réflexion sur le respect et conduire à la reconnaissance des autres :

SUZIE Ça nous permet de travailler le respect, les choses qu'on doit valoriser à l'école et mettre en avant, surtout quand on arrive chez quelqu'un : l'humilité ou encore des petites choses que l'on travaille aussi en EFCK et que j'essaie de mettre en lien avec la philosophie (Annexe 22, 16).

On voit ici comment l'enseignante cherche à faire coïncider valeurs universelles et socle commun des valeurs kanak (Sénat coutumier, 2013), en particulier l'article 9 qui précise le sens du respect comme un facteur de cohésion sociale :

> Le respect, l'humilité, la fierté et l'esprit de responsabilité permettent à chacun, à chaque famille, à chaque clan, à chaque chefferie de se situer à l'intérieur de son groupe, dans les deux systèmes relationnels paternels et maternels, dans sa chefferie en tant que clans originels et clans assis, et dans le discours générationnel (p. 12).

Cette réflexion sur une approche culturelle des savoirs est également menée par Moana qui évoque lors d'un entretien d'analyse de pratique la question de l'appropriation des valeurs à travers un support littéraire ancré :

MOANA On retrouve des valeurs similaires. Identiques, je dirais que non, ça reste nuancé. On peut retrouver l'idée de souffrance qui est évoquée dans un ouvrage européen et dans un ouvrage océanien, mais il y a des codes qui sont spécifiques à l'Océanie. Il faut être océanien pour les comprendre, pour distinguer cette nuance. On parle du même message, mais c'est nuancé, et cette nuance je pense qu'on ne peut pas l'obtenir avec un autre ouvrage (Annexe 35, 24).

Bien que les individus partagent un ensemble commun de valeurs potentielles, comme l'ont montré les études menées en psychologie sociale par Schwartz et ses collaborateurs (1997, cité par Meier, 2016), d'une personne à une autre l'importance accordée à chacune de ces valeurs peut varier.

En CE2 et en CM1, la réflexion sur l'interculturalité est abordée à l'occasion de discussions, sur le thème de la richesse dans la classe de Théo et sur le thème de l'amitié pour celle de Moana (Annexes 17 et 21). Si dans les deux cas elle ne fait pas consensus auprès des élèves qui estiment pour certains d'entre eux que la fréquentation d'autres cultures ne peut constituer un facteur d'enrichissement, contrairement à la famille, ou bien que c'est un problème d'être ami avec une personne de culture différente en raison de la barrière de la langue ou du niveau social, les échanges ont permis d'avancer des arguments plus favorables à la dynamique d'ouverture et de dialogue comme en témoigne ces deux extraits :

MOANA est-ce qu'on peut être ami avec quelqu'un qui est différent de nous ? // par exemple / je donne un exemple // est-ce qu'on peut être Kanak /

	Wallisien / et être ami ? // ou est-ce qu'on peut être Javanais / Européen / et être ami ? /
	[…]
E16	en fait je voulais parler comme E9 / en fait si par exemple / si nous tous ici dans l'école on est noirs / et puis il y a une fille qui est blanche / si elle est arrivée ici / et il n'y a personne qui veut jouer avec elle parce qu'elle est blanche par exemple / si nous on est gentils ben on pourrait jouer avec elle (Annexe 21, 89 ; 96)
THEO	du coup est-ce que c'est bien de rencontrer des gens différents ?
E5	pour moi c'est non
THEO	(embarrassé, il lance des regards interrogatifs à ENQ ; il réfléchit) donc si je pousse plus loin / moi qui ai grandi à Nouméa / il ne faut pas que je vienne à la tribu ?
GC	quoi ? / non
THEO	parce que ça va me servir à rien / c'est ça ? (tous lèvent le doigt)
E2	ben si parce que t'apprends d'autres choses
E1	ah / je voulais dire ça (Annexe 17, 254-260).

Les interactions sociales et culturelles s'apprennent, comme en font l'expérience Moana et Théo, qui découvrent dans le cadre d'un espace de discussion démocratique que tous les élèves ne considèrent pas la différence ethnique et culturelle comme une richesse. En revanche, en discuter permet une ouverture à des points de vue différents, en particulier lorsqu'entrent en jeu des facteurs affectifs.

Courte analyse sur la préoccupation des savoirs

Consciemment ou non, les enseignants novices cherchent à donner vie aux savoirs qu'ils doivent enseigner. L'engagement dans la mise en place d'ateliers philosophiques avec leurs élèves les a conduits, à ce titre, à comprendre les multiples enjeux pédagogiques et didactiques de cette pratique, que Blond-Rzewuski et ses collaborateurs (2018) ont largement développés. La mise en activité des élèves dans le cadre d'une communauté de recherche, autour d'une question universelle que tous les hommes se posent et qui, par la médiation d'une littérature calédonienne et océanienne fait écho à leur quotidien, offre les conditions du développement d'une pensée individuelle et collective. C'est une démarche intellectuelle qui est visée, mais aussi éthique puisqu'elle implique un certain rapport au groupe. Cet apprentissage développe des compétences langagières, enjeu majeur à l'école primaire, grâce à l'articulation du lire, du dire et de l'écriture autour d'un thème philosophique (Tozzi, 2001). La finalité est également

démocratique puisque le dialogue réflexif est permis grâce à un cadre structuré qui offre les conditions d'une prise de parole sécurisée, avec la perspective d'une éducation à une citoyenneté réflexive basée sur des valeurs éthiques et morales (Stoltz et Panissal, 2020). En contexte calédonien insulaire, étroit et éloigné du monde, développer l'empathie, penser avec l'autre, est une nécessité.

Dans ce cadre innovant des pratiques philosophiques, Léa, Julie, Suzie, Moana et Théo font eux aussi l'expérience de l'étonnement que Thievenaz (2016) situe aux sources de l'apprentissage. C'est un « 'ouvreur de pensée' qui met l'intelligence en mouvement » (p. 17). En tant qu'initiateurs de l'activité réflexive, ils prennent en effet conscience de la capacité de pensée de l'enfant et de la nécessité de reconsidérer les savoirs scolaires, préformés par les programmes pour être enseignés, de sorte que les élèves y trouvent du sens et un désir d'apprendre (Chirouter, 2022). Dans cette perspective, ils éprouvent à des degrés divers, comme nous allons le voir, l'idée d'une école philosophique plus ouverte à la diversité.

3 - Analyses des données relatives à l'appropriation d'une pratique pour favoriser le dialogue réflexif chez les élèves

La pratique enseignante étant définie comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective » (Altet, 2003, p. 37), nous proposons à présent, dans le cadre de notre approche compréhensive, d'examiner de manière individuelle la valeur empirique de l'apprentissage de la mise en œuvre d'ateliers philosophiques pour favoriser le dialogue, en lien avec l'exploration d'une littérature de jeunesse océanienne. Pour mieux comprendre les dynamiques d'appropriation, l'étude du questionnaire de fin d'expérimentation, mis en perspective avec celui du début de la collaboration, complétera les pistes de réponses à cette première hypothèse.

3.1. Léa

Lors du questionnaire présenté en amont de la recherche collaborative, la première source d'inquiétude de Léa portait sur l'instauration d'un climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages, ce qui impliquait pour elle une organisation rigoureuse des ateliers et des groupes d'élèves (Annexe 4, Q1). À la lumière des différentes composantes du métier, examinées au prisme des discussions philosophiques menées, nous remarquons chez Léa un attachement fort à la mise en place d'un cadre de discussion réglé en maternelle. Au niveau du pilotage, elle a d'abord choisi de donner à ses six élèves de moyenne section un espace à l'écart du groupe classe pour leur permettre de s'exprimer. Au fil des ateliers, le dispositif est aménagé

pour faciliter le développement de compétences à coopérer au sein d'un groupe. Rejoignant la recommandation faite par Hawken (2020a) de l'utilisation d'un « tapis-philo » pour favoriser les interactions entre les élèves, Léa organise les discussions autour d'un « tapis sacré » (Figure 21). Le bâton de parole (Figure 21) ainsi que le rituel précisant les normes de fonctionnement de l'atelier philosophique (Figure 20) répondent quant à eux aux objectifs de respect des règles dites conversationnelles que l'enfant, en fin de maternelle, est capable de s'approprier (Florin, 2020). Pour Léa, c'est important : « En plus de voir ces petits gestes en photo sur l'affichage, ils le retiennent. Je fais ce petit rituel juste avant de commencer et pendant si je vois qu'ils n'arrivent pas à respecter ces trois petites règles, je le refais et ça les remet sur le chemin » (Annexe 30, 8).

Si la posture élève dans le cadre de l'échange réflexif est une attente forte de la part de l'enseignante, la prise en compte de leur Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1934/1997) à laquelle les programmes d'école maternelle (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b) demandent une attention particulière, a nécessité plusieurs ajustements. À l'issue du premier atelier observé, après avoir en effet constaté que l'objectif de les faire parler sur ce qu'évoquait pour eux la joie n'était pas atteint, Léa prend conscience de la difficulté d'abstraction d'enfants de quatre ans et de l'insuffisance des apports pour leur permettre de trouver des idées autres que celles présentées dans l'album :

> LEA — Le problème c'est que les élèves reprenaient exactement ce que disait la petite fille. Ils ne parlaient pas d'eux. Moi je voulais qu'ils parlent d'eux, et ils ne parlaient pas d'eux, ils copiaient exactement ce qu'elle disait. Comme je n'avais pas atteint mon objectif, j'ai donc refait l'atelier et j'ai décidé d'élargir et de leur demander à la maison comment c'est quand on est content. J'ai demandé comment c'était par rapport à leur entourage. Il y a des élèves qui ont dit « papa il était content hier parce qu'il a tiré un cerf ». Ça a un peu mieux marché, timidement encore, mais mieux que lorsque je leur demandais à eux directement, parce que là ils avaient vraiment du mal (Annexe 44, 73).

Le questionnement est alors plus adapté et l'explicitation se fait plus précise avec un début de séance qui donne davantage de sens à l'exercice (Annexe 15). Plus de liens sont également faits pour aider à la conceptualisation : les élèves sont conduits à faire leur portrait afin de comprendre le concept de différence, des ateliers jeux (sur les humains et les animaux ou la verbalisation des émotions) précèdent la discussion. De même, le respect du lagon est envisagé dans le cadre d'une séquence élargie aux enjeux de la protection de l'environnement avec un atelier sur les déchets. L'album tient alors une place plus importante même si l'effort pour

proposer davantage de littérature de jeunesse océanienne n'est pas aussi important que celui de ses pairs. L'expérience philosophique a tout de même permis de progresser dans la conception des outils de pilotage, qui traduisent, pour elle-même, une clarification des objectifs, une prise en compte du contexte d'enseignement et de la progression de l'apprentissage :

> LEA — Il y a la contextualisation, les albums sur lesquels on peut travailler parce que le thème est large et je vais l'aborder plusieurs fois, les questions de relance que je vais poser, le vocabulaire qu'ils ont appris et puis les deux phases, la conceptualisation en séance 1, en séance 2 la problématisation et bien sûr le bilan. J'aime bien le fait que tout rentre sur une seule page. Probablement pour le bilan, je vais écrire l'essentiel de ce qu'ils ont dit, voilà c'est tout ce qu'il me manque sur cette fiche. Avec ce bilan, je leur présente un affichage avec une image de l'album et des photos de leur travail. Comme ils ne savent pas lire, ça leur rappelle les moments du travail qu'ils ont fait (Annexe 30, 22).

Concernant le développement du langage, même si les interventions restent encore nombreuses et si tous les élèves ne sont pas stimulés dans leur participation, Léa modifie sa posture en diminuant son temps de parole et en encourageant davantage ceux qui s'expriment. Ce changement, initié dans la DVP, est appliqué aux autres apprentissages : elle incite davantage les élèves à approfondir leur pensée en donnant des exemples et pour cela « il faut juste les laisser parler » (Annexe 30, 10). Ses progrès dans un rôle qui facilite l'ouverture au dialogue, elle les attribue à l'expérience gagnée et à la représentation du sens de son action « je sais plus où je vais » (Annexe 30, 2).

3.2. Julie

À la rentrée 2023, Julie se souciait avant tout de l'agencement de sa classe et de l'organisation des enseignements en ateliers avec des enfants de maternelle. Un bon fonctionnement nécessitait une « certaine rigueur » et impliquait pour elle une réflexion sur la manière de faire qui lui permettrait de se sentir à l'aise (Annexe 3, Q1). La satisfaction professionnelle, comme l'ont montré Chirot et al. (2023) dans une enquête sur les représentations du métier d'enseignant, est avant tout liée à l'utilité de la fonction qui consiste en premier lieu à transmettre des savoirs. Un arbre des savoirs, scrupuleusement construit pendant les grandes vacances qui ont précédé la rentrée en moyenne section et fièrement disposé sur un pan de mur de la classe, illustre cette première représentation du métier par la jeune enseignante (Figure 26).



Figure 26 : L'arbre des savoirs construit par Julie pour sa classe de MS

Selon Chartier (2024), qui a mené une étude sur les savoirs scolaires entre réalités et fictions, les praticiens novices, pris entre un imaginaire des savoirs – précisément figuré par l'arbre de la connaissance des encyclopédistes – et l'exercice professionnel, construisent peu à peu une identité et une culture qui place l'élève au centre des savoirs.

La prise en main des ateliers philosophiques reflète cette préoccupation de la connaissance, avec un attachement porté à la trace écrite de l'apprentissage. Elle est d'abord prise en charge par l'enseignante qui recopie les idées des élèves (Tableau 16), avant qu'elle ne fasse l'objet d'une réévaluation de sa pertinence sous une forme qui ne fait pas sens pour les élèves. Dès le premier temps observé, Julie fait ainsi part de la réflexion qui l'a conduite à opérer des ajustements pour tenir compte d'une part de l'âge de ses élèves qui ne savaient pas lire et communiquaient encore difficilement et d'autre part des objectifs qu'elle assignait à la DVP :

JULIE — Pour mes débuts dans les ateliers philosophiques, j'ai commencé du mieux que je pouvais selon ce que j'avais entendu de son déroulement. Je voulais une trace écrite alors je prenais à l'écrit tout ce que les enfants me disaient. Mais en fait, ça ne me convenait pas car les enfants n'arrivaient pas à faire de lien avec ce qu'il s'était passé la fois précédente et ce qu'ils avaient dit. Moi j'avais besoin de voir une évolution, je voulais qu'ils comprennent leur travail, qu'ils soient fiers de ce qu'ils avaient apporté, qu'ils voient ce que les autres avaient dit et l'intérêt de l'écrit plutôt que juste les échanges à l'oral. En plus je n'avais

> pas de grille d'observation et je ne voyais pas l'évolution ni l'intérêt de ce qu'il se passait. Je ne voyais pas pourquoi je faisais cet atelier philosophique et je ne n'aime pas faire quelque chose sans vraiment comprendre l'intérêt de ce que je fais. Donc j'ai eu l'idée de faire produire des petits dessins avec une thématique que je définis à l'avance (Annexe 25, 2).

Pour pallier des ressources verbales encore ténues et encourager la rencontre avec l'autre, le pilotage de la DVP est alors repensé avec l'intégration d'un dessin réflexif. Pour les enfants de maternelle, le dessin est en effet une activité familière qui fait partie de leur quotidien (Castelloti et Moore, 2009). Poursuivie par un échange, cette démarche de création revêt une double fonction : elle étaye la prise de parole et permet une ouverture à l'altérité par l'observation des différences d'approches d'une émotion (aimer) ou d'un thème de société (le vol). Selon Molinié (2009), au fil des échanges, ces dessins et les énoncés qui les accompagnent peuvent acquérir le statut d'action, sur-soi-même et les autres, d'interaction et de médiation. La figure suivante, empruntée à Cayet (s.d.), illustre cette démarche qui repose sur une éthique relationnelle, favorable à la réussite scolaire et à la cohésion sociale.

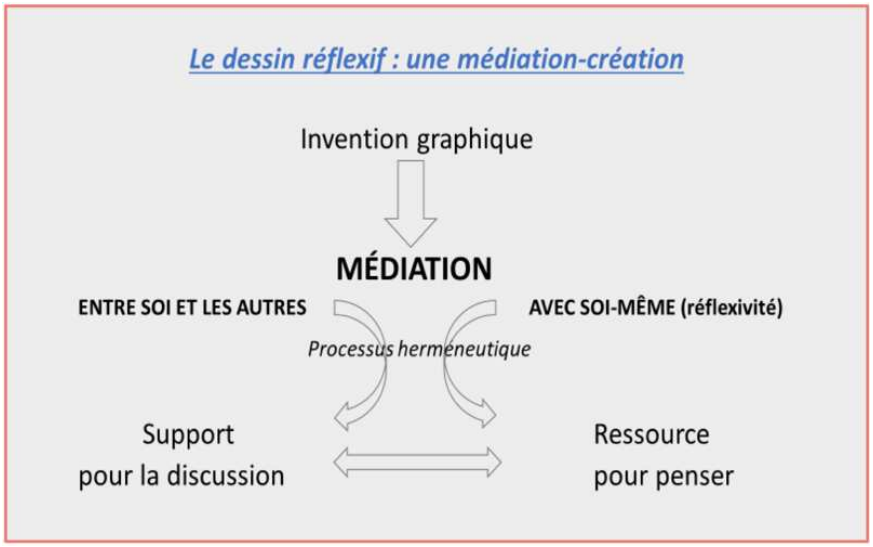


Figure 27 : Le dessin réflexif (Cayet, s.d.)

En contexte plurilingue et multiculturel, au-delà du dessin lui-même, qui peut faire émerger des différences de représentations selon les cultures, les verbalisations peuvent ainsi constituer pour les élèves (et l'enseignant) des leviers pour appréhender les singularités par-delà les déterminismes culturels (Cayet, 2016). En DVP, le dispositif est particulièrement intéressant pour les élèves allophones en insécurité linguistique puisqu'il favorise la reconnaissance de soi par autrui et libère la parole (Cayet, 2016). Lipman (1996/2011) y voit un autre intérêt : l'outil

pédagogique contribue à « l'amplification de la pensée » car dans ce temps de création les pensées confluent, permettant alors une vision plus profonde (p. 239).

Concernant l'exploitation de la littérature de jeunesse, comme nous l'avons montré en présentant sa préoccupation du pilotage des ateliers philosophiques, Julie a dû apprivoiser l'outil envers lequel elle exprimait une certaine réticence en début d'année. Dès lors que l'appréhension liée à la question de son adaptabilité aux enfants de maternelle a diminué, l'ambition de l'enseignante, pour s'en servir de support à des discussions philosophiques, s'est faite plus importante. Dans l'entretien qui a suivi l'observation de la deuxième DVP (Annexe 26), elle explique avoir choisi un ouvrage calédonien *Timothé un frère différent* (Roque, 2005), qui présente l'histoire d'un petit garçon autiste, pour aborder la différence. Associé à une petite peluche appréciée des élèves, ce travail a contribué à développer le sentiment d'empathie selon des modalités conseillées par les programmes, qui invitent à une première sensibilité aux expériences morales (« sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes… »), « Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021, p. 9). En fin d'année, elle envisage même, avec confiance, d'engager une discussion sur le thème de la mort : « Je vais travailler sur le conte *Nimurë, l'igname du chef*[80] où la petite fille qui décède devient l'igname. Et puis je verrai mais je ne pense pas que ce soit compliqué » (Annexe 27, 22). Dans la société traditionnelle kanak, la mort continue en effet de jouer un rôle important dans la vie des vivants (Lebègue, 2018 ; Ogier-Guindo, 2011). L'enseignante a bien avancé dans sa démarche interculturelle mais aussi dans le plaisir qu'elle prend à exploiter une littérature de jeunesse contextualisée.

> JULIE J'exploite beaucoup plus les albums océaniens alors que je ne pense pas que je l'aurai fait plus que ça. J'aime beaucoup travailler sur les ouvrages océaniens parce qu'ils nous parlent vraiment. Même si ce n'est pas toujours facile de se les procurer parce qu'il faut s'organiser avant, conduire des ateliers philo à partir d'ouvrages océaniens nous oblige aussi à chercher des livres qui sont en liens avec une thématique particulière, alors que les ouvrages occidentaux sont directement rattachés à une thématique, c'est plus facile. Ça nous oblige à chercher et à réfléchir (Annexe 25, 18).

[80] Ce conte traditionnel de l'Île des Pins, écrit par un collectif est édité par l'ADCK en 2016.

Par ailleurs, Julie confie en fin d'année que l'apprentissage de la pratique de la philosophie avec les enfants, avec une mise en œuvre régulière, a également contribué à améliorer sa posture et à la convaincre de l'intérêt de la démarche pour les élèves :

> JULIE Je me sens beaucoup plus à l'aise. J'ai une posture beaucoup plus posée avec moins d'appréhension sur la séance que je vais mener. Je sais d'avance que mon atelier va bien se passer même si ce n'est pas toujours ce que j'attends à chaque fois. C'est toujours constructif et ce sera bénéfique pour les enfants (Annexe 27, 6).

L'engagement dans la communauté de recherche que nous avons initiée lui a permis de développer ses compétences professionnelles et ses représentations.

3.3. Suzie

Très rapidement dans l'année, en contexte tribal, Suzie fait le pari de l'éducabilité philosophique de ses élèves de moyenne section. Dès la première période, la progression est faite et pensée en fonction de l'intérêt que peut représenter une réflexion sur des sujets de préoccupation ou d'intérêt en lien avec le réel des enfants (Annexe 37). Conformément aux fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels se développeront les futurs apprentissages des élèves, elle les « engage à avoir confiance dans [leur] propre pouvoir d'être, d'agir et de penser » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 5) et à être en relation avec leur environnement et avec l'autre. Les discussions sur les émotions permettent ainsi à chacun d'explorer sa sensibilité et d'apprendre à être attentif aux effets sur les autres :

> SUZIE Du coup, à travers les ateliers philosophiques, quand on met des mots sur un mal-être, des mots sur ce que l'on ressent, je trouve que c'est productif parce qu'après l'enfant comprend les choses et on essaie de chercher des solutions ensemble. C'est ce qu'on a fait. On a cherché des solutions : comment apaiser sa colère ? Qu'est-ce que ça veut dire réellement ? Est-ce qu'il y a différents types de colère ? (Annexe 44, 4).

Les émotions sont en effet des manières de percevoir et d'appréhender le monde et la pratique de la philosophie, en aidant à les comprendre, peut les transformer en une éducation appropriée (Nussbaum, 2011).

Dans sa pratique de classe, Suzie porte beaucoup d'attention au sens donné aux apprentissages. L'étude de son multi-agenda professionnel montre que le tissage tient une place essentielle. Les ouvrages de littérature de jeunesse océanienne sont ainsi pensés dans un rapport d'intertextualité où des imaginaires culturels se rencontrent autour de questions universelles. La programmation des ateliers philosophiques sur l'année (Annexe 37) témoigne de la manière

dont elle cherche progressivement à donner une cohérence aux enseignements en croisant thèmes philosophiques, supports inducteurs variés et interdisciplinarité. Les remarques ajoutées en bas de page du document (Figure 28) relatent l'évolution de cette réflexion :

Périodes	1	2	3	4	5
Remarques	-Aucun lien entre les thèmes traités dans l'oralbum et ceux des albums choisis. -Les premiers ateliers philosophiques ont commencé à la semaine 5.	-Introduction d'un album océanien (critère demandé par Mme Perronnet pour le projet Phileact). -Descriptions et discussions sur une image.	-Création de l'échéancier avec trois thèmes à traités pour la période. -Les traces écrites se font par les dessins des élèves sur chaque thème.	-Pour chaque thème il y a un album océanien ou étranger. -Une grille d'observation sera mise en place pour les DVP. -Invitation des parents lors de 2 DVP.	-Poursuite les DVP avec la présence des parents. -Faire un bilan sur les progrès des élèves le 4 décembre.

Figure 28 : Notes réflexives de Suzie sur sa pratique

En première période, l'atelier philosophique sur les pouvoirs magiques est proposé à partir de l'album *Disparais !* (Escoffier et Maudet, 2017). L'enseignante constate une absence de liens avec les autres ouvrages lus (Figure 28). En deuxième période, avec la contrainte d'utiliser des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne, Suzie développe opportunément le geste du tissage. Les liaisons se font à différents niveaux : entre les thèmes de la moquerie et de la différence, entre les supports inducteurs (conte occidental *Le Vilain petit canard*, conte polynésien *La Petite poule qui voulait pondre des œufs en chocolat*, affiche *Se moquer, ça fait rire ? Ça fait mal ?*) et le réel des enfants, les situations de moquerie dans la cour de l'école. En troisième période, le chaînage va plus loin. Les temps d'apprentissage réflexif deviennent des moments partagés dans plusieurs disciplines dans l'école et hors de l'école (Annexe 8). Le travail sur le thème de la colère est suivi d'une réflexion sur la force et faire des efforts à partir de divers ouvrages issus d'une littérature de jeunesse européenne traditionnelle avec *Les trois petits cochons* ou contemporaine avec *Grosse colère* (Allancé, 2004), d'une littérature océanienne, maorie avec l'album *Haka* (Grace, 2018) ou calédonienne avec *Le gros taro* (Dupré, 2018) et de supports didactiques visuels disponibles sur des sites de philosophie pour les enfants (vidéo « C'est quoi, être le plus fort ? sur *Les P'tits philosophes* et « Pourquoi parfois on n'aime pas faire des efforts ? Pourquoi parfois on aime faire des efforts ? sur *Les P'tits philosophes* de Pomme d'Api) (Annexe 37). Les élèves abordent ainsi les entraînement aux mini-jeux inter-tribu en comprenant la notion de dépassement de soi dans la réussite individuelle et collective (Annexe 8).

Dans les pas de Chirouter (2022b), Suzie propose une école philosophique qui permet de donner goût au savoir en en comprenant les enjeux. Pour le bien-être et la réussite scolaire des enfants de cette classe unique de tribu, elle considère que sa mission éducative consiste à la

fois à permettre aux élèves de mieux connaître leur propre culture, et en même temps à les ouvrir au reste du pays et du monde :

SUZIE C'est ça, ils renouent avec leur culture. J'ai aussi travaillé sur le thème terre et espace en culture kanak et on a fait des excursions, des randonnées qui ont permis aux enfants de situer l'école par rapport à ce qu'il y a dans la tribu. Je me suis rendue compte que les enfants habitent ici mais ne connaissent pas tous les endroits de la tribu. À travers tout ce qu'on fait, que ce soit en philosophie, en culture kanak, en mobiliser le langage, on voit que c'est utile pour qu'ils puissent mieux se connaître. Et en même temps, il faut qu'ils découvrent aussi qu'autour d'eux, il y a d'autres cultures.

[…] C'est vrai qu'ils vivent en tribu, que la tribu c'est la racine, c'est la culture. Mais il faut se dire qu'ensuite ils vont sortir de la tribu pour entrer dans le monde du travail, dans le monde scolaire pour aller au collège, au lycée. Donc s'ils se renferment, il y aura des différences par rapport aux autres (Annexe 23, 16-20).

Elle rejoint là un des axes à développer à l'école maternelle, « Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p.9). Connaître l'autre c'est en avoir moins peur et à ce titre la littérature de jeunesse, en permettant d'amener l'autre dans la classe, quand la différence culturelle ne permet pas d'accéder à un environnement plus élargi, peut constituer un levier intéressant dans la perspective d'un vivre ensemble.

ENQ Et quand on parle de destin commun, tu penses que ça peut y participer ?

SUZIE Oui ça peut y participer parce que c'est plus facile pour ceux qui sont au village ici sur ***, ils connaissent beaucoup de monde. Dans les villages ***, ***, ***, il y a toutes les couleurs. On n'est pas loin des mines et il y a énormément de gens qui viennent de partout. Mais dans des zones comme ici à la tribu, un peu en retrait, les gens ne se voient qu'entre eux et ils ont un peu de mal à s'ouvrir aux autres. Ils se méfient en fait. Le simple fait de faire les ateliers philosophiques, de travailler sur des ouvrages océaniens différents, permet une ouverture culturelle, d'aller vers les autres. Il n'y aura pas ce frein puisqu'ils savent que dans telle culture il y a ça, on voit ça. Moi je ne vois pas que le livre en lui-même, je travaille tout ce qu'il y a autour du livre (Annexe 23, 28).

Sans rencontre, pas de dialogue. Ces propos que nous avions repris de PhiloCité (2020) (p. 87) sonnent ici avec encore plus d'acuité. Et pour Suzie, d'origine océanienne, il en va aussi de l'émancipation de l'individu qui n'est pas un sujet facile en contexte kanak :

SUZIE Il faut bien comprendre que quand on vit en tribu, pour le peuple kanak en fait, on n'a pas le droit de prendre la parole comme ça. On a une

> hiérarchie à respecter, au sein des clans aussi. Donc même si moi je pense comme ça, je suis dans un clan, et à partir du moment où je n'ai pas la parole parce que je n'ai pas telle position dans le clan, je dois fermer ma bouche. Je pense que c'est pour cela que certains directeurs d'ici ont une certaine appréhension envers les ateliers philosophiques. Ils ont un peu peur qu'on mette des idées dans la tête des enfants (Annexe 24, 12).

Pourtant ajoute-t-elle, elle n'envisage pas les pratiques philosophiques avec les enfants comme un danger pour les cultures et les traditions, il s'agit au contraire de permettre aux futurs adultes d'agir de manière éclairée :

> SUZIE Elles peuvent être vues comme ça pour quelqu'un qui n'est pas ouvert vers l'extérieur, qui n'est pas conscient que s'il veut que la culture survive, il faut forcément prendre en compte ce qu'il y a autour de nous et évoluer en fonction de ça. Je dis bien que c'est pour que la culture survive. On est obligé de s'ouvrir, de donner la parole, dans le respect bien sûr de ce qu'il y a autour de nous. C'est un plus, pour moi. Après c'est mon point de vue. Ça ne veut pas forcément dire qu'ici en Province nord tout le monde pense la même chose. Mais si déjà on peut donner aux gens, surtout aux enfants, l'opportunité de réfléchir par eux-mêmes et de ne pas faire sans comprendre, c'est vraiment le top, parce que la plupart du temps, ils font sans comprendre. Ils font quelque chose parce que le groupe a décidé de. Mais il n'y a pas la réflexion « mais pourquoi ». Mais pourquoi vous avez fait comme ça ? Pourquoi il y a tel problème ? Il n'y a pas cette réflexion. L'atelier philosophique, c'est un des moyens pour débloquer tout ça (Annexe 24, 18).

Sollicitée par l'institution pour partager l'expérimentation des pratiques philosophiques en maternelle (encore considérée ici comme une innovation pédagogique), lors du Carrefour des pratiques 2024, Suzie voit dans ce partage l'occasion de montrer les bénéfices de l'activité pour les enfants et de rassurer sur l'intention de ne pas remettre en question le monde traditionnel. L'accueil des parents dans la classe, pour des moments philosophiques aux périodes 4 et 5, participe de cette ambition (Annexe 23). Comme l'a montré le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), ces interrelations entre la famille et l'école contribuent par ailleurs très favorablement au développement de l'enfant.

3.4. Moana

À la différence des autres participants à la recherche, qui en 2023 sont en première année d'affectation dans leur classe, Moana, rappelons-le, est alors enseignant stagiaire encore inscrit en deuxième année de master. De ce fait, il n'est chargé de classe que deux jours par semaine, le lundi et le mardi. Bien que cette donnée n'ait pas été déterminante pour l'observation des ateliers, elle a tout de même eu un impact dans le pilotage des DVP dans la mesure où, par

exemple, dans un agenda contraint, il n'a pas pu explorer l'écrit réflexif comme il l'aurait souhaité (Annexe 44).

En tout début d'année, dans le questionnaire initial transmis aux participants, Moana partageait une vision quasi poétique des ambitions portées par le projet PHILEACT :

> MOANA Le projet PHILEACT s'aligne clairement dans une perspective et une manière de penser qui vient contribuer à créer une société où des citoyens libres de penser, peuvent chacun exprimer leurs pensées et leurs richesses (culturelle, spécifique etc.). Ils peuvent apprendre à s'entendre, se comprendre et co-construire ensemble en apportant chacun leur spécificité, leur nuance, la beauté dans l'œuvre en construction. Cette œuvre est d'abord le soi mais qui se retrouve sublimé dans et par la richesse des autres (Annexe 6, Q5).

Bien que la visée émancipatrice d'une pensée réflexive ait accompagné son apprentissage de la DVP, après avoir constaté dans sa classe de CM1 une récurrence du non-respect des camarades et de l'adulte, Moana a d'abord vu ce temps d'échanges en communauté de recherche comme une opportunité pour développer chez ses élèves des compétences dans les relations interpersonnelles (Annexe 34). Comme l'a montré Budex (2022a), éduquer à la fraternité est une « nécessité intrinsèquement politique » (p.119) dans la mesure où aucune société ne peut subsister si elle est menacée par des forces de dégradation. La nécessité peut également être liée aux circonstances, précise l'auteur, et l'insécurité dans la classe en constitue une. Les thèmes choisis pour les ateliers que nous avons observés (le jugement, la tristesse et la souffrance, l'amitié), témoignent de cette préoccupation chez Moana. Par leur qualité d'exemplarité, les œuvres littéraires fictionnelles sélectionnées facilitent la réflexion sur les valeurs de respect, de bienveillance, de solidarité. Les élèves comprennent très bien que les histoires du petit frère maltraité par ses grands-frères, du petit garçon qui aide un martin-pêcheur en souffrance émotionnelle ou de l'oiseau qui veut sauver la vie de son ami le crabe, renvoient à leur expérience, car, entre le monde de l'enfance et le monde de la fiction, il y a une corrélation intense (Chirouter, 2019). L'univers référentiel des ouvrages océaniens, proche des élèves, facilite cette identification. Moana fait l'expérience de cette plus-value :

> MOANA Ça m'a donné le goût de la littérature de jeunesse océanienne parce qu'avant ça je ne m'y intéressais pas spécialement. Pour moi, je ne voyais pas forcément la plus-value d'utiliser ça. Dans un ouvrage de littérature de jeunesse, pour moi, c'était le message qui comptait, vraiment juste le message. On peut avoir le même message avec un ouvrage européen ou un ouvrage océanien, seulement ce n'est pas la même manière de

> l'apporter, les modes de le communiquer ne sont pas les mêmes (Annexe 35, 22).

Outre l'impact sur la motivation des élèves, l'enseignant fait part de sa surprise concernant l'importance d'un support littéraire contextualisé dans le développement des habiletés de pensée (Annexe 35). Ce dernier favorise en effet la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Chirouter, 2019). L'enseignant élargit cette réflexion à l'ensemble de sa pratique :

> MOANA Je peux donner du sens dans plein de disciplines, à partir des mêmes bases, un texte qui sera compris par les enfants et que je me serai approprié aussi. En fait, ça décuple les possibles d'utiliser la littérature de jeunesse océanienne (Annexe 35, 26).

Il rejoint là les travaux de Deprez (2022) et ceux de Nocus et al. (2014) qui recommandent d'utiliser des « textes d'identités » (p. 55). En DVP, l'ouvrage favorise également le travail sur la dimension psycho-affective des valeurs. Budex (2022a) fait valoir la dimension émotionnelle liée à l'attachement aux idées. Pour rendre désirables les valeurs, il est important de proposer des modalités pédagogiques qui donnent envie de les examiner. En ce sens la DVP dispose d'une dimension conative qui permet de « vivre ces valeurs en actes » (p. 125). Cela suppose de la part de l'enseignant un certain savoir-faire. C'est cette posture éthique que Moana tente d'adopter en mettant en œuvre la DVDP. Dans ce cadre d'expression de liberté individuelle et collective, des règles régissent le bon déroulement de la discussion. L'attribution de fonctions qui protègent y participent mais, rappelle Tozzi (2018), il faut du temps pour s'y former. Moana illustre cette immanquable adaptation en choisissant dans un premier temps de distribuer les rôles de manière stratégique, pour occuper les élèves perturbateurs et permettre « un temps de discussion favorable » (Annexe 35, 14). Cependant, en octroyant ces fonctions aux mêmes garçons plusieurs fois de suite, il fait naître dans la classe un climat de révolte (Annexe 20). Il comprend alors qu'il génère de l'inégalité en ne faisant pas tourner les rôles et en excluant d'une certaine manière certains élèves de la réflexion collective :

> MOANA En fait, ça n'a rien à voir avec garçons/filles, non, c'est parce que les filles perturbent moins globalement dans cette classe. […] Du coup, il faudrait que j'envisage pour la suite de vraiment faire tourner les rôles, pour que tout le monde puisse parler (Annexe 35, 14-16).

Plus à l'aise dans son rôle d'animateur, Moana ose mettre au centre du débat des questions « socialement vives » (Legardez et al., 2008). À l'issue de la première DVP, nous avions en effet interrogé un moment où, volontairement ou non, l'enseignant avait éludé une réponse

d'un élève pour définir le jugement « si quelqu'un est blanc et qu'il y a une autre personne qui est noire / il va le juger / mal le juger » (Annexe 19, 165). Pour justifier son absence de réaction face au propos, il avait alors évoqué la peur de voir le débat dévier et ne pas avoir su quoi répondre (Annexe 34). En fin d'année, plus en confiance, il ose mettre le sujet des rapports ethniques en discussion (Annexe 20) en demandant aux élèves s'il est possible d'être ami avec une personne de culture différente. L'échange permet précisément de confronter les points de vue, très divergents, pour apprendre « par le frottement incessant avec autrui, […] par les conflits et la compréhension mutuelle » à se connaître soi-même (Piaget, 1997, cité par Tharrault, 2021, p. 59). Dans un souci de neutralité nécessaire au bon déroulement de l'exercice démocratique, bien que l'enseignant restitue fidèlement les arguments avancés par les uns et les autres, il explique par ailleurs ne pas transiger face aux propos racistes, en particulier envers l'élève wallisienne, la seule de culture différente dans la classe. Sans tomber dans la dérive d'une instrumentalisation de l'atelier philosophique à des fins de pacification de quartiers difficiles, que dénonce Budex (2022b), dans un contexte d'enseignement comme celui qu'il a découvert, Moana considère que la DVP offre un cadre optimal pour aider les élèves à s'exprimer et à apprendre à se respecter (Annexe 34).

3.5. Théo

La première observation que nous pouvons faire, au regard du nombre de DVP menées par Théo et des entretiens qui ont suivi nos visites, est que l'enseignant a abordé l'apprentissage de l'exercice philosophique en classe de CE2 avec un enthousiasme qui le portait à tout tester. Sur la vingtaine de séances menées, il expérimente des modalités d'organisation différentes :

- décrochées de tout autre apprentissage, en classe entière avec une cueillette de questions suivie d'un vote. L'animateur est alors debout près du tableau pour organiser les idées formulées (exemple Annexe 16) ;
- intégrées dans une séquence avec un temps réservé à la compréhension de l'album et des possibles prolongements écrits. L'enseignant orchestre l'échange dialogique avec une moitié de l'effectif classe pendant que les autres sont en autonomie sur une autre discipline (exemple Annexe 17) ;
- en groupe classe dédoublé avec des discutants assis sur une natte près de l'enseignant et des observateurs en demi-cercle derrière (exemple Annexe 18) ;
- l'utilisation du photolangage pour engager la réflexion (Annexe 31) ;

L'expérimentation de modalités différentes ne procède pas tant d'un ajustement pour maîtriser la conduite de l'activité pédagogique que d'un plaisir personnel du changement. En fin d'année, lors du dernier entretien d'analyse de pratique à chaud, il trouve à ces explorations un sens pour ses élèves :

> THEO Elles me plaisent toutes [les DVP], vraiment. Celle-là en particulier je la trouve plus sympa, je la préfère pour le côté contact avec les enfants. Après pour développer la DVP, pour le moment en tout cas, ce n'est pas celle où je suis le plus à l'aise, mais j'aime bien essayer de modifier les manières de faire parce qu'on est amené toute notre vie à discuter, à échanger, et je pense que si on les enferme dans un carcan, toujours le même, ça les empêche d'être prêts à discuter dans n'importe quelle situation (Annexe 33, 30).

Car pour Théo, le fond prime sur la forme. Il lui importe avant tout de multiplier les occasions de développer chez ses élèves des compétences de réflexion critique. À la différence de ses collègues, qui voient dans le débat réflexif plutôt une manière d'approcher les objectifs de l'EMC, avec pour projet l'appropriation d'une morale civique « en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 67), Théo considère l'exercice réflexif d'abord comme une manière d'aborder les « sujets tabous de l'école », comme la mort ou Dieu (Annexe 5, Q5). Questionné sur les attentes de sa participation au projet PHILEACT, au début de son affectation en Province nord, il dit en effet espérer pouvoir trouver une manière d'aider le « pays du non-dit », sans risquer de problème avec les parents ou l'administration. Développer l'esprit critique implique alors une forme de subversion, un questionnement sur la manière habituelle de penser ou de vivre (Boss, 2009). Le débat sur l'obéissance (Annexe 16) répond à cette volonté d'engager les enfants dans un doute raisonnable sur la conformité aux modèles d'autorité. La discussion sur le bonheur, la richesse et l'environnement (Annexe 18) cherche à aborder les dangers de la croissance industrielle pour les milieux naturels. Ce qui se joue là, c'est un modèle de vie. Mais comme le dit Galichet (2017), s'il est possible dès le cycle 2 d'y rendre sensible les enfants, pas seulement pour une question de responsabilité civique mais aussi pour réfléchir sur le rapport à son environnement et donc à soi-même, selon les contextes, la sagesse n'a pas le même sens :

> On le voit, des indicateurs comme le PNB ne sont pas neutres philosophiquement et moralement ; le privilège qu'on leur accorde dans l'évaluation du développement d'un pays est déjà en soi significatif de certaines options fondamentales qu'il est important d'expliciter (Galichet, 2017, p. 92).

C’est ce qu’expérimente le jeune enseignant lorsque, s’appuyant sur un chapitre du roman *Hiti l’enfant de l’horizon* (Dufour, 2013) et l’histoire d’un promoteur qui veut détruire la nature d’une île pour construire des infrastructures à destination des touristes, il se trouve confronté aux propos des élèves qui considèrent que ses actions ne sont pas si mauvaises :

THEO	donc les gens ils vont l’aimer pourquoi ?
E8	parce qu’il a construit une île pour eux / pour qu’ils mangent / pour qu’ils ont le pont et puis pour qu’ils vivent dans un village
THEO	d’accord donc en fait il a raison de faire ça / c’est ça ? // les autres vous en pensez quoi ? / il a raison de faire ça ?
GR	(silence)
THEO	est-ce que vous pensez que c’est une bonne chose ce qu’il fait ?
E7	un petit peu (Annexe 18, 109-114).

L’exemple illustre les dérives possibles de la discussion philosophique, notamment pour des enseignants novices, lorsqu’elle répond à une doctrine morale au lieu d’une exigence de vérité (Budex, 2022b). En cela, il est important de distinguer la finalité et la méthode. Si dans l’atelier philosophique l’élève est considéré comme un interlocuteur valable, il convient de ne pas le brusquer. Dans une préoccupation d’ordre psychopédagogique, pour Tharrault (2021), la démarche réflexive ne doit pas « ‘forcer’ des enfants à être adultes avant l’heure » et conduire à des ruptures trop fortes avec leur univers familial (p. 70). Sur le chemin de la réflexion, les enseignants doivent accepter de prendre en considération le rythme de l’enfant.

3.6. Bilan de fin d’expérimentation par les enseignants

Le questionnaire transmis début 2024 avait pour objectif d’établir un bilan sur l’expérimentation menée par le groupe d’enseignants (Annexes 47, 48, 49, 50, 51). Nous avons cherché à connaître l’impact sur leur pratique de classe des deux formations PHILEACT (initiation fin 2022 en Polynésie et approfondissement fin 2023, en France). L’analyse croisée des réponses permet de comparer l’interprétation que nous avons proposée des données recueillies à l’aide du modèle du multi-agenda avec le regard réflexif que les enseignants ont porté sur leur propre parcours. En considération des sujets d’inquiétude formulés à l’entrée ans le métier, cette analyse apporte par ailleurs un éclairage sur l’intérêt qu’aura constitué notre enquête pour des enseignants sortants.

Retour sur les préoccupations à l’entrée en fonction pour une mise en perspective

Le questionnaire diagnostique avait mis en relief plusieurs éléments de préoccupation du groupe d'enseignants stagiaires au moment de leur rentrée scolaire dans un contexte d'enseignement nouveau. Si Suzie avait manifesté une confiance absolue dans sa capacité à répondre à certaines exigences institutionnelles, avec un sentiment de compétence maximal pour mener des ateliers philosophiques et exploiter une littérature de jeunesse océanienne considérée comme une entrée privilégiée pour aborder les EFCK et l'ouverture aux autres cultures de Nouvelle-Calédonie (DENC, 2021), les autres enseignants s'étaient montrés plus réservés. Plusieurs considérations peuvent expliquer cet écart entre les participants :

- L'âge et l'expérience : la présentation de la population enquêtée (Tableau 2) a montré un certain écart d'âge entre les sortants. Suzie, qui est plus âgée que certains collègues, a déjà deux enfants et son expérience professionnelle dans l'enseignement, plus longue que celle de ses partenaires, l'a amenée à former des plus jeunes. Cela a pu contribuer à lui donner plus d'assurance.

- L'origine culturelle : Suzie, de culture océanienne se sent plus à l'aise pour proposer une littérature de jeunesse contextualisée, dans un contexte tribal qui, bien que nouveau pour elle, ne lui est pas étranger.

- Une posture de modestie : à ce stade, les enseignants n'ont suivi qu'une initiation à la philosophie avec les enfants et peuvent éprouver un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'engagement dans la recherche collaborative.

- Le stress de la rentrée : les réponses aux questions concernant leurs préoccupations à l'entrée en fonction ont mis en lumière toute l'appréhension liée à la somme de travail à fournir pour être à la hauteur de la mission, notamment en termes de conception et de mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte de la diversité des élèves.

- Un auto-positionnement stratégique pour s'assurer d'une progression dans le cadre d'un questionnaire final avec une auto-évaluation de fin de parcours.

Regards rétrospectifs sur les formations PHILEACT

Comme dans le questionnaire diagnostique, le questionnaire final relève qu'au commencement les attentes relatives aux deux temps de formation à la philosophie avec les enfants étaient pour la plupart des participants d'ordre méthodologique. À la première

question[81], les enseignants précisent qu'ils espéraient y apprendre « comment générer des situations de débats » (Théo, Annexe 50, Q1), « une marche à suivre » (Léa, Annexe 49, Q1), « des outils » (Julie et Moana, Annexes 48 et 51, Q1), « une méthode » (Suzie et Moana, Annexes 47 et 51, Q1). De ce point de vue, tout le groupe se dit satisfait des apports reçus et de l'organisation qui les a conduits à expérimenter le dispositif dans leur classe pendant plusieurs mois entre les deux temps de formation. L'alternance théorie et pratique a favorisé la progression dans la réflexion, en particulier pour le pilotage de l'activité. Julie considère pouvoir désormais s'appuyer sur des séances déjà préparées, des outils partagés telles les traces écrites et le cahier de philosophie, Moana évoque une pratique « affinée » et un sentiment de compétence accru (Annexe 51, Q1) tandis que Léa a pu évaluer deux dimensions d'égale importance dans l'enseignement : la préparation et la nécessaire adaptation à un contexte nouveau « un public vierge et inconnu » (Annexe 49, Q1). Si Théo a « pleinement » appris à proposer des situations pour développer l'esprit critique, il regrette cependant de n'avoir pas pu observer une plus grande diversité de DVP (Annexe 50, Q1). Cela rejoint un penchant pour la multiformité des modalités pédagogiques que nous avons pu observer pendant l'année.

Une question portant sur les échanges avec les collègues a complété ce retour. Nous l'analyserons dans le cadre de notre seconde hypothèse concernant la part du collectif dans le développement des compétences individuelles.

Compétences développées pour la classe : la posture enseignante

Une série de questions a ensuite permis de faire le point sur les compétences développées en classe grâce à la mise en place d'ateliers philosophiques et à l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne. La première[82] a concerné l'impact de l'expérimentation sur la posture enseignante ; la seconde[83] a relevé, sur une échelle de 1 à 5, le sentiment de compétence relatif à l'exercice de cette pratique dialogique sur l'année de travail en responsabilité, et à

[81] Question 1 : Quelles étaient vos attentes par rapport à la formation Philéact, avec ses deux temps de regroupement à Tahiti (novembre 2022) et au Mans (décembre 2023) ? Si vous aviez des attentes, la formation y a-t-elle répondu ? Comment ? Si non, que vous a-t-il manqué ?

[82] Question 3 : La mise en place d'ateliers philosophiques dans votre classe a-t-elle contribué à améliorer votre posture d'enseignant.e ? Si oui, pourriez-vous donner un ou des exemples ? Si non, sur quel point ou quels points pensez-vous que cela puisse développer votre posture enseignante ?

[83] Question 4 : Sur une échelle de 1 à 5, quel est à ce jour votre sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne comme support inducteur à la réflexion et dans la menée de discussions à visée philosophique ?

l'utilisation d'un support contextualisé pour faire réfléchir les élèves ; la troisième[84] a exploré l'évolution des représentations que les enseignants avaient des élèves ; enfin la quatrième[85] a cherché à recueillir les effets de leur recherche sur la réflexion interculturelle.

À l'exemple de travaux déjà menés auprès d'enseignants novices de maternelle dans le cadre d'activités langagières (Grandaty, 2010), la première remarque que nous pouvons faire au regard des réponses données sur la progression de la posture enseignante est que la familiarisation avec le contexte discursif contribue à apprendre à « lâcher-prise » pour favoriser le développement de la parole des élèves (Suzie et Julie, Annexes 47 et 48, Q3). Elle permet aussi le développement d'une forme d'automatisme dans l'incitation à l'approfondissement de la pensée des élèves. C'est le gain qu'y voit Moana, pour qui l'apprentissage des DVP aura permis d'accroître la clarté cognitive[86] chez ses élèves (Annexe 51). Le concept est précisé par Goigoux (2015) qui, reprenant la définition de Fitts et Postner (1967), présente la clarté cognitive comme ce qui permet à long terme de comprendre l'utilité des savoirs, leur rôle dans la vie quotidienne et l'ouverture culturelle. À cette fin, il faut que l'enseignant garde à l'esprit que le pilotage des activités scolaires doit permettre à l'élève de se faire une idée précise de la nature et des fonctions de ces activités. Sur ce point, Théo considère qu'il n'arrive pas encore à tendre vers le concept d'école philosophique par « peur », dit-il, de perdre le contrôle de la classe (Annexe 50, Q3). Cela rejoint la préoccupation qu'il a eu tout au long de l'année d'un pilotage serré de l'avancée des tâches, que l'étude des interactions verbales a mis en relief. Quant à Léa, l'apprentissage des pratiques philosophiques avec les enfants a influencé favorablement l'image d'elle-même vis-à-vis de ses collègues envers lesquels elle s'est sentie plus « légitime » et « crédible pour s'engager avec eux dans de nouveaux projets (Annexe 49, Q3).

Sentiment de compétence sur les savoirs acquis

L'analyse des positionnements sur les deux domaines de compétence ciblés dans notre étude, la menée d'une DVP et l'exploitation d'une littérature de jeunesse océanienne comme

[84] Question 5 : La mise en place d'ateliers philosophiques dans votre classe a-t-elle modifié vos représentations sur les élèves ? Développez votre réponse.

[85] Question 6 : Le travail sur des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne, aptes à engager des discussions, a-t-il enrichi votre réflexion sur l'éducation interculturelle ? Si oui, pouvez-vous expliquer en quoi et comment ?

[86] Reprenant le concept défini par Fitts et Postner, Goigoux (2015) présente la clarté cognitive comme ce qui permet à long terme de comprendre l'utilité des savoirs, leur rôle dans la vie quotidienne et l'ouverture culturelle. À cette fin, l'enseignant est obligé de garder à l'esprit que le pilotage des activités scolaires doit permettre à l'élève de se faire une idée précise de la nature et des fonctions de ces activités.

support réflexif, permet de quantifier plus précisément les progrès estimés par les enseignants (Figure 29).

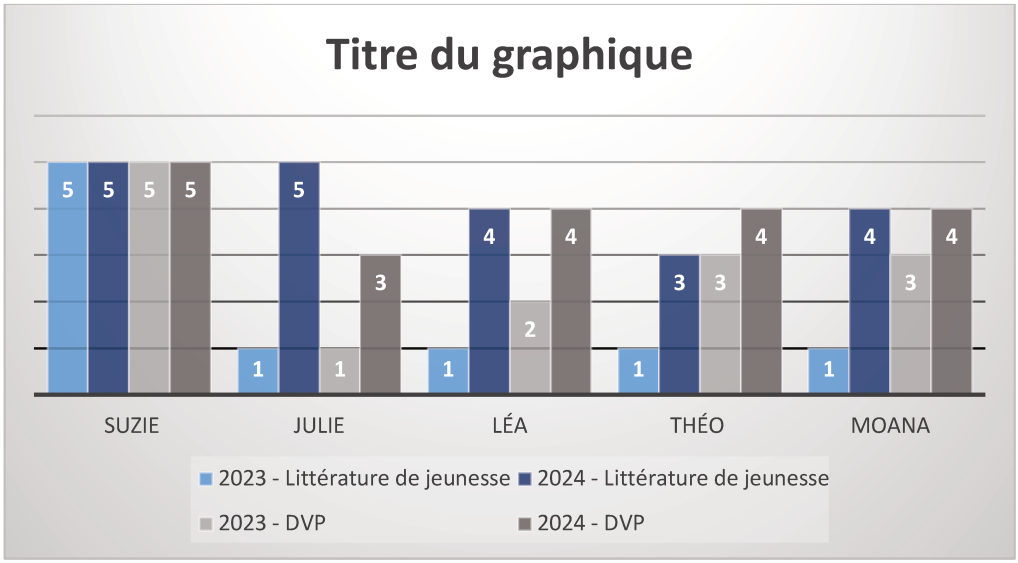


Figure 29 : Évolution du sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et la pratique de la philosophie avec les enfants.

L'étude du diagramme met en avant plusieurs éléments. Le premier concerne Suzie dont le sentiment de compétence est resté maximal aussi bien pour la menée d'ateliers philosophiques en maternelle que pour l'exploitation d'un support contextualisé qui puisse engager les élèves dans la réflexion. Ces résultats corroborent la théorie de Bandura (2003) selon laquelle le sentiment d'efficacité personnelle affecte la capacité d'action. Chez l'enseignant, plus la croyance dans le niveau d'habileté est élevée et plus celui-ci sera enclin à gérer des situations difficiles, l'amenant positivement vers la réussite. De la même manière, lorsque l'enseignant mésestime son efficacité, sa capacité à agir positivement peut être diminuée. Julie explique ainsi avoir progressé dès lors qu'elle a été « en acceptation avec les ‘‘échecs’’ car les séances de philosophie ne se déroulent jamais comme on a prévu » (Annexe 48, Q3). Le propos reflète comment l'émotionnel peut jouer un rôle déterminant dans ce processus de développement professionnel, notamment pour ce qui est de la capacité de contrôle (Bandura, 2003). On remarque donc pour Julie, Léa, Moana et Théo des progrès ressentis entre le début de l'expérimentation et la fin de l'expérimentation avec un positionnement à 3 au lieu de 1 pour Julie et 4 pour Léa, Moana et Théo. Pour ce dernier, malgré la peur de perdre le contrôle, qui l'a conduit à beaucoup monopoliser la parole au détriment de celle des élèves, le bilan est très positif : « je pense qu'à terme ces ateliers s'intégreront pleinement dans mon fonctionnement et me permettront de mieux transmettre à mes élèves » (Annexe 50, Q3). L'année suivante, il

a en effet repensé les DVP en un dispositif efficace qu'il a fait le choix de présenter pour son inspection de titularisation (Annexe 52).

Concernant l'exploitation d'une littérature de jeunesse qui soit océanienne, les données recueillies témoignent d'une progression encore plus forte dans le sentiment de compétence, même si une disparité apparaît cependant entre les acteurs. En début d'expérimentation exceptée Suzie, tous s'auto-évaluaient à 1 sur 5. Au bout d'une année d'exploration, Julie se positionne à un niveau maximal de 5, Léa et Moana à un niveau 4 et Théo à un niveau 3 en dépit des 12 ouvrages océaniens qu'il a travaillé avec ses élèves (Annexe 40). Malgré les réticences manifestées en cours de l'expérimentation sur la pertinence d'ouvrages océaniens, surtout pour les maternelles, les résultats montrent que les enseignants se sont familiarisés avec l'outil et y ont découvert un intérêt certain.

Progression des représentations sur les élèves

Dans le processus de développement professionnel, les représentations que les enseignants portent sur les élèves évoluent également. C'est ce qu'illustrent les réponses à la question 5 qui témoignent unanimement d'un étonnement quant à l'éducabilité philosophique des jeunes élèves. Les enfants sont « réceptifs » (Suzie, Annexe 47, Q5), « capables » de réfléchir sur des problématiques « complexes » (Julie et Théo, Annexes 48 et 50, Q5) et présentent des idées et des exemples « poussés » (Léa, Annexe 49, Q5). Moana, qui ne se doutait pas du tout ce qui n'était pas exploité chez les élèves, les découvre en « véritables petits penseurs » ; il comprend alors qu'il en va de la responsabilité de l'enseignant de les accompagner dans le développement de ces compétences cognitives et langagières (Annexe 51, Q5).

Réflexion sur l'éducation interculturelle

Avec la question 6 nous avons souhaité sonder la contribution du travail mené sur la littérature de jeunesse océanienne dans la réflexion sur l'éducation interculturelle engagée par les programmes de 2021. Le sujet a été au centre de plusieurs discussions entre les enseignants comme nous le développerons lors de l'étude de la deuxième hypothèse. Dans le questionnaire bilan, les propos des enseignants manifestent différents degrés d'approche. Pour Suzie l'apprentissage d'ateliers philosophiques à partir d'ouvrages contextualisés n'a pas développé chez elle de compétences interculturelles particulières dans la mesure où c'était déjà une préoccupation transversale. Les œuvres océaniennes sont utilisées pour l'EFCK, construire les outils pour structurer la pensée ou encore le quart d'heure lecture quotidien. Il peut s'agir d'album australiens ou tahitiens qui ne servent pas nécessairement ensuite de support aux

ateliers philosophiques. En revanche, Léa, Théo et Moana considèrent que l'exploration d'un corpus qu'ils connaissaient mal leur a permis de comprendre la valeur de ce patrimoine.

Pour les élèves, ils sont d'abord un facteur de motivation, un « entrain supplémentaire », écrit Théo (Annexe 50, Q6) car ils peuvent plus facilement s'identifier (Léa, Annexe 49). Rejoignant l'analyse de Rabatel (2001) selon lequel la lecture des images d'un album permet de faire entrer les tout jeunes enfants dans l'univers du récit « en facilitant les interférences qu'ils peuvent faire à partir des images » (p. 238), Léa ajoute que des images appartenant à un univers référentiel connu aident à la compréhension du texte pour un enfant non lecteur. En outre, des ouvrages mettant en scène différentes cultures de l'Océanie permettent une ouverture à l'altérité car, précise Moana, ils permettent d'échanger sur les différents éléments culturels et de « prendre en compte ces diversités » (Annexe 51, Q6).

En cela, l'outil de travail que nous avions imposé pour amorcer les discussions a également participé à un enrichissement personnel pour certains enseignants. Théo évoque pour lui-même le développement d'une culture commune qui l'a aidé à « mieux appréhender les discussions avec les gens en général au travers d'un faisceau commun » (Annexe 50, Q6). Grâce aux albums océaniens, il a mieux compris le sens du concept d'interculturalité, en particulier dans sa relation avec les élèves, en apprenant par exemple comment s'opérait pour eux la construction du nombre. Quant à Julie, l'interculturalité ne se conjugue pas seulement avec la littérature océanienne. Bien qu'un support contextualisé offre des conditions favorables pour aborder « de façon locale » certaines problématiques spécifiques comme « la violence, la mort, l'amitié/le vivre-ensemble », il convient de ne pas s'enfermer dans l'Océanie ; l'interculturalité c'est aussi s'ouvrir à d'autres horizons (Annexe 48, Q6).

La mise en perspective des questionnaires de début et de fin d'expérimentation nous donne à voir les tensions et les adaptations qui conduisent à la construction progressive des compétences professionnelles. Le chapitre suivant examinera les dynamiques à l'œuvre dans la confrontation des représentations, qui ont conduit pour chacun à se positionner sur les différents axes proposés.

4. Résumé du chapitre

Confirmant les travaux évoqués dans le cadre théorique (Altet, 2019 ; Bru, 2002 ; Clanet, 2001 ; Ria, 2019), la pratique enseignante est une activité complexe, qui s'accomplit dans un processus non linéaire, lui-même enchâssé dans un autre processus, celui de l'apprentissage des élèves. Pour l'intelligibilité de cette complexité, à la suite de Clanet (2001), nous avons

considéré que l'étude des interactions enseignants-élèves constituait un puissant organisateur. L'observation de la manière dont les ateliers philosophiques ont été mis en place en école maternelle et en école élémentaire montre comment chaque enseignant apprivoise et comprend les arcanes du métier régi par le principe fondateur de l'éducabilité de tous les élèves, selon leurs différences (Meirieu, 2008). Suite aux descriptions des activités enseignantes, abordées sous l'angle du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) élargi aux pratiques philosophiques, et à l'examen des entretiens d'analyse de pratique à chaud, nous avons pu mettre en évidence que l'enseignant, même débutant, n'est pas réduit à un rôle de simple exécutant.

Chaque situation est singulière et témoigne d'un engagement pluriel. Afin de s'approprier une modalité pédagogique qui permette aux élèves de développer des compétences à penser par eux-mêmes et avec les autres, les enseignants ont dû réfléchir et faire plusieurs choses à la fois, en fonction de différentes préoccupations emboîtées : pilotage de l'avancée de l'activité avec ses dimensions organisationnelles mais aussi cognitives pour le choix des supports et des thématiques philosophiques ; gestion d'une atmosphère de travail nécessitant une attention particulière portée à la coopération langagière ; tissage entre ce qui est en train d'être enseigné et appris et le déjà connu des élèves avec une prise en compte du contexte culturel ; étayage impliquant une progression guidée pour soutenir l'apprenant dans une zone qui favorise son développement (Vygotsky, 1997) ; et tout cela avec des objectifs de savoir, savoir-faire et savoir-être. L'expérimentation qui les a amenés à interroger profondément tous les aspects du métier d'enseignant, dans l'objectif de la réussite de tous les élèves, les a également initiés à une réflexion sur l'éducation interculturelle, ses enjeux et leur responsabilité dans ce cadre éthique.

CHAPITRE VIII : La collaboration entre pairs et la réflexion éthique

L'efficacité éducative est une préoccupation commune aux professeurs débutants et il est aujourd'hui généralement admis que pour y arriver la collaboration est une bonne chose (Letor, 2007). Dans ce cadre, le deuxième axe d'exploration de notre recherche met en avant la contribution qu'une communauté de recherche composée d'enseignants stagiaires sortants, autour de Pratiques Philosophiques Contextualisées (Deprez, 2022), pourrait apporter à l'acquisition de compétences professionnelles de nature éthique, en particulier interculturelles. Cette hypothèse repose sur l'idée avancée par Gather Thurler et Perrenoud (2005) que la collaboration s'appuie sur la volonté de chaque participant d'orienter l'essentiel de sa démarche vers un objectif commun : « viser l'élargissement des compétences individuelles et collectives pour assurer la réussite des individus, de se percevoir, en tant qu'individus, comme des maillons importants du système et de participer activement à son développement » (p. 101). S'appuyant sur une analyse thématique des entretiens collectifs, le chapitre est organisé selon les trois orientations de notre thèse : l'appropriation de l'atelier philosophique comme modalité pédagogique pour développer la pensée réflexive des élèves, l'utilisation de la littérature de jeunesse océanienne comme support inducteur à la discussion, et une réflexion sur l'éducation interculturelle. En dernier lieu, les réponses au questionnaire de fin d'expérimentation apporteront un éclairage sur la part des interactions entre enseignants dans la construction de leur identité professionnelle.

1. Regards croisés sur la mise en place d'ateliers philosophiques au service d'une posture professionnelle éthique

Le travail collectif entre enseignants sur le mode d'analyses partagées et de compréhension de situations, favoriserait la résolution de problèmes et nourrirait, selon Lessard et al. (2009), le sentiment de compétence grâce aux pistes apportées par les collègues. La collaboration permettrait par ailleurs de prendre de nouvelles initiatives pour améliorer les pratiques et éviterait le découragement devant les difficultés (Grangeat, 2016). L'étude est menée à partir des réunions de concertation qui se sont déroulées selon deux modes de fonctionnement : l'analyse d'une DVP menée tôt dans l'année par Théo puis des partages d'expérience lors de

réunions de travail ou de concertation. Elle s'organise autour de trois objets : les sujets de préoccupations, les pratiques partagées et la prise en compte des conseils, et enfin l'autonomisation individuelle.

1.1. Les préoccupations dans la gestion d'un dispositif efficace pour faire dialoguer les élèves

Les échanges de pratiques ont évoqué un certain nombre de difficultés qui ont plus ou moins changé de nature au fil des rencontres et de l'expérience acquise.

Les premières préoccupations, avant même un début d'expérimentation pour Julie et Léa, ont porté sur le pilotage et l'avancée de l'activité dans sa dimension temporelle. Les échanges lors de la première réunion de concertation programmée à la fin de la période, qui s'est appuyée sur la transcription et le visionnage de certains moments d'un atelier philosophique mené par Théo autour de l'obéissance aux aînés, ont d'abord questionné l'organisation choisie par l'enseignant (Annexe 42). Sur les modalités de regroupement, Suzie suggérait qu'une DVP en classe entière pouvait constituer un inconvénient pour favoriser l'expression des élèves, et qu'il serait préférable d'envisager un nombre d'élèves plus restreint. Suivant le modèle de l'organisation en ateliers mis en place en maternelle, Julie ajoutait qu'il serait plus pertinent d'envisager quatre ateliers, un atelier philosophique dirigé par l'enseignant et trois ateliers en autonomie qui pourraient tourner sur l'ensemble de la semaine. Dans cette configuration, Léa se montrait soucieuse de l'impact que ce choix pouvait avoir sur l'atmosphère nécessaire à la bonne qualité des échanges : « Après ça peut être compliqué aussi parce que quand tu laisses des groupes en autonomie il ne faut pas que ça gène la partie où toi tu es à l'oral. C'est à réfléchir » (Annexe 42, 178).

Corrélés à une bonne gestion des groupes, la durée de l'exercice et son inscription dans l'emploi du temps ont été des éléments à prendre en considération pour un apprentissage efficace (Annexe 44). Lors d'une réunion de travail en juin (Annexe 43), les enseignantes de maternelle échangent sur une modalité d'organisation pertinente dans l'emploi du temps : un atelier proposé en séance décrochée ou son inscription dans une séquence de plusieurs séances ; le matin ou l'après-midi, une ou deux fois par semaine. Pour faire progresser les élèves, elles s'entendent sur une séance bi-hebdomadaire.

Autres mises en délibération : le questionnement, geste didactique majeur selon Zakhartchouk, (2000), et la gestion des déplacements de l'enseignant, qui, selon Jourdan (2018), constituent déjà une ouverture à l'altérité. La formulation claire des énoncés est une difficulté qui est revenue de manière récurrente lors des différents regroupements. Après que

Théo ait expliqué à ses collègues sa stratégie de multiplier dès le départ les questions pour mettre ses élèves sur la piste des différents axes de réflexion (Annexe 42), Suzie relève les difficultés que les enfants peuvent rencontrer à accomplir la tâche, même si les questions sont ensuite échelonnées. L'échange suivant rend compte des différentes conceptions d'un cadre propice à la conceptualisation :

> THEO La première question que je leur ai posée était « qui était en tort dans l'affaire ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Doit-on toujours obéir aux personnes les plus âgée ? ». C'est plusieurs questions en une parce que mes élèves, je l'avais déjà remarqué, si je pose une seule question, ils ont tendance à se perdre dans un seul axe, celui de la première réponse à laquelle ils pensent. Donc le fait de multiplier les axes, ça leur permet de plus voyager autour du thème. J'essaie de toujours en formuler plusieurs (Annexe 42, 2).
>
> SUZIE […] tu cibles les questions et tu donnes des questions différentes aux groupes, comme ça tu traites tous les axes du thème. Comme tu as dit au début, tu n'as pas donné une question mais plusieurs questions, donc une question par groupe, je pense que c'est mieux (Annexe, 42, 22).

Julie pour sa part conseille plutôt de garder les différentes questions mais de les traiter en plus petit groupe sur des temps différents. Cela favoriserait plus de prises de parole. Elle reconnaît un peu plus tard, tout comme Léa, que la maîtrise d'un questionnement favorable à l'expression de la pensée des élèves n'est cependant pas un exercice aisé : « je sais que je dois encore travailler les questions pour éviter de biaiser la discussion. Parfois on pose des questions qui limitent la discussion. Mais ce n'est pas évident de trouver des questions simples » (Julie, Annexe 44, 50), « un peu comme disait Julie […] tu ne sais pas où tu veux les amener. Faut encore que je travaille les questions » (Léa, Annexe 44, 77). Pour progresser sur ce point et éviter « d'aller dans tous les sens », certains proposent les ressources qui les ont aidés à guider la réflexion (Annexe 44, 137). Suzie conseille le site *Les Petits philosophes* de Bayard Jeunesse qui offre des fiches clés en main, tandis que Moana recommande l'ouvrage collectif *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants* (Blond-Rzewuski, 2018), qui suggère des pistes de questionnement pour aborder les grands thèmes philosophiques, même si certains « ne sont pas abordables d'emblée » (Annexe 44, 138).

Dans la conception de l'enseignement, le choix des sujets à discuter est en effet un autre souci pour les enseignants débutants dans les pratiques philosophiques avec les enfants, au regard du niveau des élèves et de leur progression dans la maîtrise de l'exercice. À Moana, qui évoque les questions du jugement, « un peu compliqué pour commencer les DVP », de la force,

qui a créé « la bataille pendant tout le temps de la DVP » (Annexe 44, 104), et de l'autorité, « pas clair[e] non plus pour eux » (128), Julie l'interroge sur sa connaissance suffisante des élèves de sa classe. Le professeur stagiaire explique que ces choix procédaient d'un planning établi avec Théo et qu'à la suite de ces déconvenues, il avait pris conscience de l'importance de cette compétence qui n'était alors pas stabilisée. Son objectif était aussi de développer dans cette classe difficile une réflexion qui touche au vivre ensemble. Des thèmes plus simples sur les émotions, ou plus joyeux comme le bonheur, sont alors proposés par ses pairs. À l'exemple de Julie, tous reconnaissent toutefois que c'est l'expérience qui conduit à prendre en compte cette dimension : « c'est en essayant qu'on se rend compte de ça » (Annexe 42, 171).

Enfin, le positionnement de l'enseignant peut jouer sur la qualité des interactions. Suzie fait remarquer à Théo, qui se tient près du tableau pour écrire, qu'il est trop loin du groupe d'élèves et que cela peut conduire à un manque d'attention de ceux qui sont éloignés de lui (Annexe 42). De même, Julie considère qu'il serait plus judicieux de circuler davantage. Selon sa représentation de l'exercice philosophique, pour solliciter les élèves à s'exprimer « librement », il convient de ne pas adopter la même posture que celle tenue tout au long de la journée (Annexe 42, 87). Ces remarques rejoignent un autre concept organisateur de la pratique enseignante : le maintien d'un espace de travail favorable à la collaboration langagière et cognitive.

1.2. La question de l'étayage pour aider à penser et comprendre les individualités

Dans la perspective d'un accompagnement au développement d'une pensée réflexive dans le cadre d'une communauté de recherche, les enseignantes et enseignants ont mis en discussion l'approche de certaines contingences, en particulier celle concernant l'absence ou l'insuffisance de prises de parole pour apporter de la matière à la réflexion. La question de l'étayage est ainsi évoquée après la lecture de la transcription de la DVP de Théo qui considère d'emblée avoir été trop présent dans les échanges et avoir sans doute fourni un sur-étayage qui a pu limiter la parole des élèves (Annexe 42). Pour ses quatre collègues, prendre la parole pour faire progresser la discussion est nécessaire, et dans les premiers temps, un fort guidage ne constitue pas un sur-étayage :

> JULIE En fait tu reformules mais tu ne monopolises pas la parole. Il y a des moments où tu vas reprendre une idée d'un enfant mais tu ne vas pas la transformer. Tu vas juste la redire de manière plus longue, plus claire. Donc en fait tu fais du sur-étayage oui et non parce que tu n'amènes pas de réponse non plus. Tu reformules, tu réexpliques, tu les relances tout

le temps, vu qu'ils n'ont pas forcément toutes les idées. Et c'est dur de les leur faire sortir quand même (Annexe 42, 12).

LEA C'est ce que j'allais dire. Pour moi tu ne fais pas du sur-étayage parce qu'ils ont du mal à parler, sinon comment tu fais ? (Rire). Donc tu les as aidés à parler, à s'exprimer. On voit qu'à la fin ils commencent à sortir des idées, ça commence à aller mieux (13).

MOANA Il y a une progression dans la manière de penser. Au départ ils ne saisissent déjà pas trop les attendus. Pour moi ici ce n'est pas du sur-étayage c'est vraiment de l'étayage. Ça a été bien mené, on voit qu'il y a une vraie pensée qui se construit dans chaque groupe et il y a vraiment une progression entre le début et la fin. Je dirai que par rapport à l'objectif principal, qui est justement d'amener l'enfant à penser, à réfléchir par lui-même et à construire sa pensée en fonction de ce que l'autre dit aussi, tu es carrément dans les clous. Et ça franchement c'est encourageant. Moi quand je lis ça, je me dis que j'aimerais bien arriver déjà à ça (17).

SUZIE Comme je l'ai déjà fait avec des CM2 l'an dernier, c'est vrai qu'au début c'est dur de les faire parler. Mais on voit bien comme disaient les collègues qu'il y a une progression puisqu'après ils partagent les scènes de leur propre vie par rapport aux questions que pose Théo. C'est bien, en fait c'est le but (sourire) (20).

Grâce aux ateliers philosophiques le groupe explore la théorie de l'apprentissage par la découverte guidée et l'enseignement réciproque (Bruner, 1983/1998), où l'enseignant propose d'abord un soutien plus dense avant de réduire son aide lorsque l'apprenant a gagné en compétence et en confiance (Gaussel, 2023). En revanche, pour favoriser le développement cognitif, en fin de séance, le soutien temporaire doit, selon Julie, s'effacer pour permettre aux élèves de restituer les connaissances collectivement construites. Elle invite Théo à laisser à ses élèves le soin de récapituler les idées, plutôt que de le faire lui-même. Cela aurait été l'occasion pour certains d'éprouver encore le plaisir qu'ils avaient de s'exprimer.

Or maintenir une atmosphère propice aux interactions est essentielle car émotions et cognitions sont étroitement liées (Meyre, 2018). La confrontation que nous allons présenter illustre la possibilité de discordance entre le but à atteindre et les modalités choisies pour y arriver, ce que Meyre présente comme une « divergence entre les conations originelles et les propositions sociales » (p. 74), un écart entre le système individuel et le contexte social. L'échange entre les enseignants se situe en début d'expérimentation, juste après le visionnage d'un moment de la DVP sur l'obéissance aux aînés, où Théo, cherchant à solliciter la controverse, dit à un élève un peu vivement « Mais ce n'est pas à moi de t'écouter ».

JULIE Oui mais là tu leur as donné la réponse. L'élève n'a pas eu le temps d'expliquer pourquoi le petit frère n'écoutait pas le grand frère. En disant

« Mais ce n'est pas à moi de t'écouter », tu as sous-entendu que le petit frère devait écouter l'aîné.

THEO En fait, c'est un peu de la provocation avec cet élève qui est très réactif.

JULIE Oui mais du coup, tu sous-entends qu'il est censé penser que le petit frère doit écouter le grand-frère.

MOANA Et bien pas forcément. Moi je trouve que Théo vient mettre un peu de l'eau dans le vin. Ils ont une manière de voir dans une direction et là Théo est en train de montrer qu'en réalité il faut peut-être écouter le grand frère. Culturellement c'est ça, dans la logique de l'ordre de naissance, on est « censé » entre guillemets écouter les aînés. Théo ne dit pas que c'est la réponse, il propose une autre voie.

THEO En fait j'expose le sens commun.

JULIE Oui mais en disant « ce n'est pas à moi de t'écouter », il dit que l'adulte n'a pas à écouter le petit.

MOANA Comme il l'explique, c'était pour susciter une réaction, après il s'est corrigé. C'est vrai que la formulation n'est peut-être pas idéale.

[…]

JULIE Hum !

THEO En fait moi je voulais vraiment poser le sens commun c'est-à-dire « t'es censé écouter ». Étant donné qu'on est déjà en train de discuter cette idée-là, je me dis que ça pourrait être pas mal, surtout avec lui qui réfléchit vite. J'ai fait une grosse voix pour qu'ils sachent que là je jouais et qu'il trouve des situations où il n'a pas besoin d'écouter la personne qui est plus âgée que lui.

JULIE Hum !

LEA Oui je vois, hum !

MOANA Mais ça a été fructueux parce que quand tu lis la suite des échanges, en fait ça a été un moyen de relancer et de donner une autre perspective (Annexe 42, 99-112).

On remarque ici une différence d'approche à deux niveaux. De manière explicite, le débat s'articule autour du sur-étayage de l'enseignant animateur. Pour Julie, Théo oriente exagérément la réflexion des élèves, tandis que pour Moana, au contraire, il les force de manière positive à aller plus loin dans leur réflexion. De manière implicite, c'est autre chose qui se joue. Les interjections de réticence, ou du moins de doute (« hum ! »), formulées par Julie et Léa, remettent en question le modèle pédagogique corporel et verbal de l'enseignant qui joue avec les frontières d'un humour bienveillant. Si l'acte humoristique qui implique un type de connivence entre l'énonciateur et le destinataire peut stimuler l'attention des apprenants, et aider à combattre l'ennui (Blanc et Brigaud, 2021), l'exercice reste risqué et peut nuire à l'atmosphère en cas de ratage. « L'art n'est pas simple, il faut y mettre la juste dose.

Entre remède et poison, quelques milligrammes peuvent constituer la différence » (Tissonnier, 2010, p. 1). C'est ce que semble indiquer Moana en concédant que la formulation n'était « peut-être pas idéale » (Annexe 42, 105). La séquence d'échanges se termine par le rire de Julie qui souligne qu'heureusement qu'il y a des élèves qui réagissent positivement pour éviter aux jeunes enseignants de « patauge[r] » (113). Il est intéressant de remarquer que quelques mois plus tard, Moana, présentant devant ses pairs un bilan des DVP menées, et notamment les difficultés liées au choix des thèmes sur l'autorité ou l'obéissance (pensés en concertation avec Théo), prend allusivement une distance nettement plus affirmée avec la stratégie de son collègue évoquée en collectif :

> MOANA Voilà comment je mène les choses depuis le début. Je ne les oriente vraiment pas vers le choix des compétences citoyennes. J'essaie vraiment de développer leur réflexion. Qu'est-ce qu'ils en pensent eux ? À aucun moment je ne leur ai dit « c'est comme le maître, faut écouter le maître ». Non, pas du tout, parce qu'après c'est biaisé. Non c'est : « Vous, qu'est-ce que vous pensez de l'autorité ? » (Annexe 44, 146).

Dans un processus dynamique, les enseignants débutants, confrontés à des situations complexes dans l'acte d'enseigner, construisent leur position éthique (Moreau, 2007). Les représentations de chacun s'enrichissent ainsi au contact de celles des autres et de l'expérience.

1.3. La part des autres dans la formation à l'étayage et au développement de la dimension éthique de l'enseignement

Dans la mise en place de pratiques philosophiques avec les enfants, la communauté de recherche a d'abord permis aux participants novices d'éprouver le sentiment d'indulgence à l'égard des collègues stagiaires et d'eux-mêmes, si nécessaire pour acquérir sereinement une identité professionnelle (Lecomte, 2010), basée sur une posture éthique. Si lors les réunions de concertation le partage et l'analyse des pratiques a en effet généré des critiques et manifesté des divergences d'approche, les échanges ont toujours été menés avec un regard bienveillant à l'égard des partenaires. L'examen de la DVP de Théo a été accompagné de précautions oratoires « Enfin je ne sais pas, ce n'est pas du tout une critique » (Léa, Annexe 42, 42), d'encouragements « Je connais ma classe, je sais que c'est un peu dur mais ce que là tu as produit, je trouve ça déjà super » (Moana, Annexe 42, 17), de mise en perspective des critiques formulées « (Regardant Théo) Mais ce n'est pas facile. L'analyse d'une pratique c'est facile, mais quand tu mènes c'est pas facile » (Annexe 42, 34). À d'autres moments, des paroles réconfortantes ont cherché à maintenir la motivation lorsque des difficultés étaient partagées, comme lorsque Léa évoque le problème de la gestion des grands parleurs qui prennent plus la

parole que les autres : « oui mais toi tu commences, tu verras que ça ira de mieux en mieux. C'est le début », pondère Julie (Annexe 44, 78). Pour l'enseignante de maternelle, le maintien de la confiance en soi est important pour progresser. Dans cette perspective, elle relativise l'auto-critique de Moana qui regrette de ne pas avoir réussi à enrichir suffisamment la pensée de ses élèves :

> JULIE Mais c'est déjà bien je trouve. Ça veut dire qu'ils arrivent à se positionner pour un oui ou pour un non. Après s'ils n'arrivent pas à argumenter c'est l'étape prochaine Moi c'est mon but de leur apprendre à argumenter. Toi c'est ton prochain objectif, même si tu es frustré parce que tu n'as pas une DVP où ils te sortent c'est comme ci, c'est comme ça. T'auras pas ça, parce que sur le terrain c'est pas comme ça. Tous les professionnels qui te montrent des vidéos, c'est au bout de tant d'expérience qu'ils argumentent bien. Toi t'as pas ça parce que tu débutes. En plus t'as pas les bonnes questions. Donc forcément tu te plantes. Moi j'étais frustrée au début. Je me disais quelle angoisse ce truc-là. Mais non, finalement je trouve que c'est une bonne chose, c'est bien déjà qu'ils arrivent à se positionner dans un camp et qu'ils voient que d'autres pensent autrement (Annexe 44, 153).

Cette posture compréhensive à l'égard des autres résonne en soi. Le sentiment d'indulgence envers soi-même, libérateur, apparaît ici comme un levier qui permet d'avancer malgré les obstacles. Ces temps d'unisson empathique ont favorisé le soutien mais aussi l'entraide (Lemarchand-Chauvin, 2023).

1.4. D'une recherche éthique guidée à l'autonomisation

Les réunions de travail, de restitution et d'analyse de pratique autour du projet d'éveiller les élèves à la pensée réflexive ont permis à chacun de s'enrichir de l'expérience partagée en communauté. Cette confrontation et le contrôle social implicite du groupe a contribué à un processus de professionnalisation qui s'est révélé en des formes diverses.

On remarque d'abord une progression qui s'opère par emprunt d'outils ou de modalités d'apprentissage. Théo et Moana se décident ainsi pour le même objet rituel, une forme artistique traditionnelle du Vanuatu, afin de matérialiser la particularité de la situation d'énonciation lors d'une DVP. Symboles de la culture mélanésienne, les statues totem figurent l'aspect sacré du temps d'échange avec un respect de la parole et des interlocuteurs (Figure 22). Parallèlement, une réflexion sur la fonction de l'écrit pour accompagner l'oral se développe au fil des rencontres. En milieu d'année, Julie et Moana expliquent au groupe la manière dont ils ont pensé le dessin réflexif et la trace écrite (Annexe 44) pour permettre un meilleur tissage. Dans sa classe Julie, après un premier échange sur les représentations des

élèves autour d'un thème choisi, offre aux maternelles des conditions favorables pour réfléchir et présenter ensuite le fruit de leur pensée « Ils peuvent s'installer où ils veulent dans la classe, sur la table, par terre, sur la chaise, et ils me dessinent un petit dessin représentatif de la thématique qu'on travaille », précise-t-elle à ses collègues (Annexe 44, 50). Rassemblés sur une feuille A3, autour d'illustrations rappelant le thème et l'album support, ils sont affichés dans le coin de la philosophie. Moana explique alors avoir expérimenté une trace écrite sous forme de dessin légendé. À la suite de ces deux partages, on constate un développement de l'écrit dans les ateliers de Léa, de Suzie et de Théo. Léa reprend l'idée du panneau qui regroupe les dessins des élèves (figure 15) tandis que Suzie évoque des dessins d'enfants pour agrémenter l'arbre de la philosophie : « Comme toi Julie je leur ai demandé de faire des dessins […] je n'avais pas pensé à leur demander de faire un dessin. Alors j'ai essayé et ils étaient très contents ensuite de participer (Annexe 44, 32-36). Pour prolonger la réflexion ou en garder trace, Théo expérimente également le dessin, la carte mentale et l'écrit libre (Figure 18). Suite à l'analyse de pratique collective sur une de ses DVP, il modifie par ailleurs les modalités d'organisation du groupe de discussion en favorisant une réflexion avec un nombre plus réduit de participants (Annexes 17 et 18). Notons à cet égard que les enseignants se remercient volontiers mutuellement de l'aide qu'ont pu constituer les échanges et les partages d'expérience dans l'évolution de leur pratique :

THEO	[…] on a échangé avec Moana sur la littérature de jeunesse et les choix.
MOANA	Oui, d'ailleurs ça m'a aidé. Avant de fixer le cadre expérimental, le dispositif, le fait qu'on ait lors de la dernière réunion, bien planifié ce qu'on ferait pour la P3, j'ai suivi la trame, à une exception près. Et d'ailleurs, merci beaucoup parce que je pense que ça s'est quand même bien passé (Annexe 45, 75-76).
LEA	Suzie, ton modèle de progression m'a bien aidée. Je me suis basée sur ça. De même pour les idées, ce que tu avais présenté Julie pour le rituel et la trace écrite ça m'a aidé (Annexe 45, 73).

Si les pratiques des uns enrichissent celle des autres et si au début on peut noter parfois une forte influence de la manière de faire de collègues qui semblent plus expérimentés, on observe ensuite une réappropriation des modèles de pratique pour aller vers une autonomie professionnelle. Pour Léa par exemple, qui a attendu que l'inspection de titularisation soit passée pour mettre en place de manière régulière les ateliers philosophiques, la construction d'un cadre favorable à la discussion pour ses élèves est d'abord envisagée comme un dispositif décidé en collégialité.

LEA	Donc vous, vous voulez vous baser sur le lundi et le jeudi ?
JULIE et	
SUZIE	Non, c'est toi qui choisis.
LEA	Parce que je remarque que vous faites les mêmes jours.
JULIE	J'ai choisi ces jours parce que les mardis et vendredis ils sont trop excités, le mercredi c'est bien aussi mais il faut le faire au moins deux fois dans la semaine.
LEA	Disons que le lundi et le jeudi c'est bien espacé. Mais pour moi ce sera l'après-midi pour le faire avec les moyens.
JULIE	Mais tu sais, je le fais à 13h parce que le matin je n'ai pas le temps.
SUZIE	Moi je ne peux pas le matin, j'ai trois niveaux mais quand ENQ vient, je m'adapte.
LEA	Je l'ai fait le matin et c'était catastrophique.
SUZIE	C'est parce que tu ne le fais pas assez souvent, moi aussi je sais que je ne le fais pas assez souvent.
LEA	Oui c'est vrai, après si on le fait jusqu'à la fin de l'année je pense que ça va évoluer, surtout deux fois par semaine […] (Annexe 43, 28-37).

Renvoyée à une responsabilité assumée, l'enseignante envisage alors progressivement l'initiation à la philosophie selon des modalités plus personnelles. Pour débuter les séances, elle se démarque ainsi des rituels d'explicitation de l'atelier philosophique partagés par Suzie et Julie, et pour lesquels elle avait manifesté un vif intérêt (Annexe 45). Le sien met davantage l'accent sur les règles du débat que sur les habiletés de pensée (Figures 19 et 20). Pour le bilan de l'activité, contrairement à Julie qui a abandonné toute trace écrite de l'adulte au profit du dessin réflexif, Léa mêle sur le panneau d'affichage dessins des élèves et restitution écrite des principales idées énoncées, assurée par l'enseignante. Autre exemple, en fin d'année, lors d'un partage de pratique dans le cadre de la formation PHILEACT au Mans, elle défend de manière assurée le choix du bâton de parole, contre l'avis de Julie et de celui d'une praticienne experte. Alors que l'enseignante d'expérience considère que l'outil n'est pas idéal parce qu'il « restreint l'immédiateté de la parole » et que « la philosophie n'est peut-être pas le meilleur moment pour restreindre l'envie » (Annexe 46, 5), Léa fait valoir la fonction de régulation et d'équité de l'objet dans le partage de la parole. Elle envisage cependant l'année suivante de le maintenir au début et de le supprimer petit à petit. Son interlocutrice modère également son point de vue, considérant que le bâton de parole permettrait en effet de poser la pensée et de développer la prise en compte de l'autre en lui transmettant l'outil. Si la discussion va trop vite, les idées n'ont pas le temps de se développer. Comme Léa, Moana utilise également le bâton de parole,

contrairement à Théo et à Julie qui disent l'avoir abandonné parce qu'ils considèrent qu'il nuit à la spontanéité et freine les petits parleurs (Annexe 45).

Les exemples cités montrent comment peu à peu les enseignantes et les enseignants, dans le cadre d'une recherche collaborative, ont fait évoluer leur pratique en fonction des éléments qu'ils ont considérés comme prioritaires pour permettre aux élèves d'exprimer leur pensée et de prendre conscience de la valeur de leur parole.

2. Place de la littérature de jeunesse océanienne dans la réflexion éthique

Lors d'un échange que Léa, Julie et Suzie ont eu en France avec des enseignantes d'une école d'application du Mans, à l'issue de l'observation d'une DVP menée en Grande section, la question du support inducteur pour engager la réflexion des enfants a fait l'objet d'un débat avec deux enseignantes de l'école que nous avons nommées Enseignante 1 et Enseignante 2 (Annexe 46, 1). Le sujet portait sur le rapport entre le contexte de vie et le développement d'une pensée complexe. Enseignante 1 défendait l'idée qu'en secteur favorisé les enfants développaient plus facilement la pensée complexe tandis que l'exercice était plus difficile avec des enfants de milieu défavorisé ; dès lors, il convenait davantage pour ces derniers de partir de leurs expériences quotidiennes plutôt que d'ouvrages. Pour Enseignante 2, au contraire, l'album aidait au développement du bagage langagier et permettait de laisser les soucis du quotidien hors de l'école. S'appuyant sur la théorie de l'esprit[87], qui permet de comprendre comment se construit la conception d'une pluralité de points de vue et la capacité à se décentrer chez l'enfant (Veneziano, 2015), elle faisait valoir l'importance du récit de fiction qui, par l'empathie éprouvée à l'égard du personnage, offrait les conditions d'une ouverture à l'altérité. Fortes de l'expérience acquise tout au long de l'année écoulée, Julie et Léa se sont positionnées du côté de ce point de vue.

Même si la constitution et l'exploitation d'un corpus utilisable en classe a d'abord pu présenter des difficultés pour certains participants, ils ont trouvé plusieurs avantages à l'utilisation de la littérature de jeunesse océanienne pour engager leurs élèves à penser.

[87] Selon Veneziano (2015), la « théorie de l'esprit », apparaît pour la première fois dans le champ des sciences cognitives en 1978 avec une étude des éthologues David Premack et Guy Woodruff qui établit que les chimpanzés, comme les humains, peuvent décoder les états mentaux d'autrui. Cette capacité permet d'anticiper les comportements et de réguler les interactions sociales.

2.1. Difficultés rencontrées pour sélectionner des ouvrages adaptés à un contexte d'apprentissage océanien

La restitution collective du chemin parcouru dans l'appropriation d'ouvrages océaniens a d'abord révélé des difficultés d'accès à une littérature insuffisamment mise en valeur dans le parcours scolaire et universitaire (Annexes 44 et 45). Bien qu'une liste catégorisée par genre soit accessible sur le site de la DENC et que le site de la Province nord offre quelques ressources accompagnées de pistes pédagogiques, la recherche d'ouvrages océaniens adaptés au niveau de la nouvelle classe a d'abord nécessité pour les enseignantes et enseignants stagiaires un travail de recherche personnel. L'exploration les a conduits pour la plupart (Suzie, Julie, Léa et Théo) à prendre d'abord contact avec les médiathèques de village (Annexe 45). Toutefois, si certains ont reçu une aide satisfaisante, comme en témoigne Léa : « C'est la responsable de la médiathèque qui m'a bien conseillée » (Annexe 45, 41), ou Théo qui a pu faire appel à des conteurs du centre culturel, d'autres ont eu moins de chance lorsqu'ils ont cherché des ressources en lien avec les thèmes philosophiques qu'ils souhaitaient travailler : « ils te regardent avec des gros yeux et te disent 'qu'est-ce que c'est que ça ?', puis ils te proposent tout et n'importe quoi », proteste Suzie (Annexe 45, 26). Les conseillères et conseillers pédagogiques n'ont pas davantage apporté de soutien en matière de contextualisation des enseignements par la littérature de jeunesse océanienne, ni les formations organisées par la Province nord ou le gouvernement, « non zéro », résumera Léa (Annexe 45, 45). Les enseignantes de maternelle ont en revanche partagé leur satisfaction quant à la bibliothèque de l'IFM-NC dont le site est « bien structuré » (Julie, Annexe 45, 25), et ont mentionné l'aide apportée par certains collègues au cours de regroupements académiques. Le déplacement à Tahiti fin 2022 a également permis au groupe de faire l'achat d'ouvrages polynésiens qu'ils se sont partagés. Moana et Théo se sont aussi assez fortement appuyés sur la liste des ouvrages constituée en deuxième année de master au cours de notre phase exploratoire, « comme par exemple *Nana Coco*, *Le trésor de Yana*, *Wakoupa*, *Les cinq frères* » (Théo, Annexe 45, 70) et ont sélectionné leur corpus ensemble pour établir une progression.

Si finalement tout le monde s'accorde pour considérer que l'offre est suffisante pour aborder toutes les thématiques philosophiques, la difficulté majeure a été d'adapter les ressources aux enfants de maternelle, notamment en ce qui concerne la littérature calédonienne. Lors d'une réunion de travail, Léa Suzie et Julie évoquent le problème : « Il faut quelque chose qu'ils comprennent et les livres océaniens ne sont pas toujours adaptés, ils sont trop compliqués ou trop simples » (Annexe 43, 56). Puisque les enfants de maternelle ne savent pas lire, Suzie

propose de sélectionner dans le support culturel les passages à discuter : « J'ai fait *Nana Coco et l'ogre très gros*[88] sur la peur. Tu lis les histoires et tu choisis ensuite les images qui vont engager l'atelier philo » (Annexe 43, 58). Cette option est libératrice et la disponibilité d'un corpus exploitable avec les tout petits ne sera plus un souci :

> JULIE Maintenant je prends n'importe quel ouvrage, même s'il est pour le cycle 3. Je prends alors par exemple trois pages clés de l'histoire et je les adapte à mes enfants. Aujourd'hui l'ouvrage n'est plus un problème pour moi, je sais l'adapter à mes élèves quand il est trop compliqué (Annexe 27, 16).
>
> LEA D'ailleurs j'ai plusieurs livres à conseiller sur ce thème-là [l'environnement], que je vais rajouter dans ma fiche et qui peuvent être traités avec des maternelles. Et de toutes les façons, maintenant, quand un livre me paraît un peu long pour les maternelles et que je sens qu'ils peuvent quand même le comprendre, je le leur raconte en ne prenant que les pages essentielles et je l'adapte (Annexe 30, 18).

Dès lors qu'elle a été apprivoisée, la littérature de jeunesse océanienne revêt bien des intérêts pour prendre en compte la diversité culturelle et la singularité des élèves.

2.2. Avantages d'un support littéraire contextualisé

Comme les bilans de fin d'expérimentation ont pu en rendre compte, les entretiens collectifs mettent en avant trois intérêts majeurs à l'exploitation d'une littérature contextualisée pour éveiller les élèves à une pensée réflexive. Le premier concerne la motivation. Les élèves prennent plaisir à étudier une histoire qui fait référence à leur cadre de vie. Théo témoigne ainsi des lectures « apprécié[es] » des contes de Nouvelle-Calédonie, avec des passages en langue vernaculaire (Annexe 42, 2), ou de textes polynésiens qui permettent à une jeune fille de la classe fraîchement arrivée de Tahiti de « se reconnaî[tre] dans les ouvrages » (Annexe 45, 284). Quand l'identité culturelle est valorisée, l'élève est plus enclin à comprendre l'importance qu'elle peut revêtir pour l'autre : « On doit d'abord passer par la découverte de qui on est. Ensuite on va comprendre qu'un Futunien ne va pas vivre de la même manière qu'un enfant de Maré et si je le comprends, je vais l'accepter » (Moana, Annexe 45, 260). L'estime de soi favorise ainsi l'estime de l'autre dans un rapport gagnant-gagnant (Délivré, 2022).

Le deuxième intérêt relève du tissage. La médiation d'albums océaniens permet aux enfants de donner plus facilement du sens à l'apprentissage en transposant davantage les

[88] Album écrit par Claudine Jacques et publié aux éditions Écrire en Océanie en 2013.

problématiques étudiées à leur quotidien : « Ils font des liens […] avec les situations qu'ils vivent, ça ressort et de manière naturelle » (Moana, Annexe 45, 145). Le support, proche d'un univers familier, facilite également la mise en cohérence de l'ensemble des activités et la construction du savoir. Moana et Théo évoquent ainsi l'attractivité de ces ouvrages, qui sert l'argumentation puisque les enfants les mettent en réseaux pour définir de nouveaux concepts : « ils font beaucoup de liens avec les ouvrages qu'on a vus il y a quelques mois déjà » (Annexe 45, 145). Enfin, selon Julie, même si les ouvrages qui ne sont pas océaniens sont tout aussi intéressants, pour les enfants de maternelle les albums océaniens peuvent apporter un plus et faciliter l'expression :

> JULIE — Par exemple pour la peur j'avais pris *Loup noir*[89], qui n'est pas un ouvrage océanien. J'ai pris aussi *Cagou*. Ils ont aimé les deux. Je pense que ce n'est pas parce que c'est océanien qu'ils vont plus accrocher. Mais je sais que pour *Cagou*, comme pour *Le gros taro*, ce sont des choses qu'ils connaissent. Et donc je pense qu'avec les ouvrages océaniens, il y a moins cette barrière en termes de vocabulaire ou de choses qu'il n'y a pas en Nouvelle-Calédonie et qu'on rencontre dans les ouvrages occidentaux. Je pense que c'est un plus (Annexe 44, 54).

Cette approche empirique rejoint les préconisations de Bentolila dans un rapport adressé au Ministère de l'Éducation Nationale (2007), pour qui la progression de l'apprentissage du vocabulaire se construit à partir des mots connus des élèves.

Enfin, le troisième intérêt relevé par les enseignants porte sur l'ouverture à la diversité et l'enrichissement culturel. Moana explique à ses collègues que dans sa classe, composée d'enfants d'origine culturelle plutôt homogène, l'accompagnement au respect de la différence s'est présenté comme une nécessité. Le travail autour de *L'arbre Pometia de Tagaloa* (Sess et Ga'Eke, 2010), conte de Wallis et Futuna, a contribué à une approche respectueuse de l'autre et un rejet du racisme fréquent envers la seule élève de culture différente. Développer l'empathie et familiariser les élèves avec des univers culturels différents, mais présents dans leur environnement proche, est un objectif central selon l'enseignant. La littérature de jeunesse océanienne y contribue :

> MOANA — Il y a eu des propos en milieu d'expérimentation qui tendaient à être des propos racistes et d'ailleurs j'ai repris sévèrement l'enfant en lui disant que c'était raciste. Il ne se rend pas compte de la portée de ses mots. Il s'est disputé avec la jeune fille wallisienne et il parlait mal des

[89] L'album *Loup noir*, publié chez Casterman est écrit par Antoine Guillopé (2004).

> Wallisiens. Je lui ai demandé s'il se rendait compte de la gravité de ce qu'il disait. […] D'ailleurs c'est pour cela que j'ai choisi de prendre des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne diversifiés. J'ai choisi des ouvrages d'un peu partout et notamment *L'arbre Pométia de Tagaloa* qui est un ouvrage wallisien avec des prénoms qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre. Je marque bien la prononciation pour qu'ils puissent développer cette compréhension et cette acceptation de l'autre même s'il est différent. On a également abordé des contes du Vanuatu et des ouvrages calédoniens (Annexe 45, 248-251).

Pour Suzie, si les albums kanak comme *Le gros taro* (Dupré, 2018) ont permis de valoriser la culture des enfants, la littérature océanienne a également contribué à faire des liens avec les autres cultures du pays ou de la région, et même au-delà. Elle partage avec le groupe le projet qu'elle a construit : l'album *Haka* (Grace, 2018) associé à l'album précité, a enrichi la notion de force avec sa représentation et sa signification dans les danses traditionnelles maories. Des comparaisons ont ensuite été faites avec le pilou traditionnel et le rock'n roll. Pour elle, la littérature de jeunesse océanienne est un tremplin vers l'ailleurs : « […] ça leur permet de voir ce qu'il y a en Océanie. Et moi j'essaie de pousser un peu plus loin pour voir ce qu'il y a dans le monde » (Annexe 44, 14). Léa dit également avoir proposé un regard sur la culture polynésienne avec l'album *La joie Te Oa Oa* (Sara Tiare, 2022), qui a permis à une élève de reconnaître la danse tahitienne. Toutefois, elle s'interroge sur la part de l'ouvrage dans l'approche interculturelle en maternelle, qu'elle entrevoit plutôt dans l'échange qu'il engage :

LEA	Je me retrouve un peu comme Julie, je ne sais pas si on peut parler d'interculturalité mais ils parlent chacun et naturellement de ce qui se passe chez eux quand ils donnent un exemple et disent « Ah ben non moi, c'est différent ». Après est-ce que c'est de l'interculturalité ? Je ne sais pas.
ENQ	Qu'est-ce que vous en pensez ?
JULIE	Si.
THEO	Oui, ils citent la géographie la plus proche parce que ce sont des enfants mais c'est interculturel. Chacun à sa manière chez soi.
LEA	Oui c'est ça. […] Mais ils n'ont pas la notion de « moi je suis d'origine … ». Ils ne savent pas vraiment à cet âge qu'ils sont Kanak, Métro[90], Tahitiens… Il n'y en a qu'une qui en a parlé.
THEO	Ce stade de développement c'est plutôt du sept-huit ans.
JULIE	C'est parce qu'ils ne font pas la différence entre eux.

[90] Désignation de celui qui vient de France (Métropolitain).

LEA C'est ça. On a abordé la différence en thème philosophique à partir de l'album *Cagou*. Je me suis inspirée des activités du site dont je vous ai parlé tout à l'heure et il y avait une activité avec des images d'enfants, un enfant noir, un enfant blanc, exactement la même image, exceptée la couleur de peau. Il y a une élève qui a vu la différence, qu'il y avait un noir et un blanc, pour les autres ils étaient pareils. Ils ne voient pas la couleur de peau.

THEO C'est beau ça !

LEA Oui c'est beau mais du coup je n'avais pas envie de la leur faire remarquer (Annexe 45, 232-243).

L'extrait présenté questionne de manière sous-jacente la responsabilité de l'école dans la construction des représentations pour une cohabitation harmonieuse entre les individus. Entre respect des singularités, compréhension de l'autre et culture commune, la réflexion sur l'interculturalité a été majeure dans les échanges entre les enseignantes et enseignants.

3. Questionnements autour d'une éducation interculturelle en Nouvelle-Calédonie

L'étude des discussions sur les difficultés rencontrées autour de l'exploitation d'une littérature de jeunesse océanienne qui, nous l'avons vu, dépasse le cadre de sa fonction inductrice dans l'atelier philosophique, ainsi que la reconnaissance de sa valeur, attestent d'une progression des représentations enseignantes sur les élèves et sur leur pratique d'enseignement. L'analyse des débats autour des principaux sujets de réflexion en matière d'éthique permet par ailleurs d'accéder à certaines logiques d'arrière-plan et logiques profondes dont le rôle est déterminant dans le processus de modélisation du multi-agenda (Bucheton, 2009). Quelles tensions entre savoirs prescrits, culture des élèves, culture des enseignants et représentations sont apparues dans les discussions collectives ?

3.1. Des représentations parfois culturellement autocentrées à l'entrée dans le métier

Dans le contexte d'une discussion sur les ouvrages océaniens pour un usage en maternelle, lors d'une réunion de travail au début de leurs expérimentations, Léa et Julie faisaient valoir un intérêt plus grand de la littérature de jeunesse occidentale sur la littérature de jeunesse océanienne. Julie citait *Le Petit bonhomme de pain d'épice* (Fronsacq, 1999) qui permettait de travailler le conte en randonnée et qui pouvait introduire un atelier philosophique, et Léa, *Le Vilain Petit Canard* (Ouzoulias, 2009), plus simple et plus familier des élèves : « Oui travailler à partir de quelque chose que tout le monde connaît », « Tu vois *Le Vilain Petit Canard*, ils ont déjà entendu l'histoire, ils le connaissent plus ou moins » (Léa, Annexe 43, 42-45). Bien que

le contexte d'enseignement soit majoritairement océanien et plus particulièrement kanak, la méconnaissance d'une littérature endogène constitue une difficulté pour l'enseignante et la référence à un ouvrage « que tout le monde connaît » renvoie à sa sphère culturelle. Dans le même temps, Suzie, plus proche de la culture des élèves de sa classe, argumente sur les atouts d'un support contextualisé : « partir du réel, pour qu'ils sachent eux-mêmes apporter une définition avec leurs propres mots, leurs exemples. Après il faut faire le lien avec l'album » (Annexe 43, 11).

La référence au réel des enfants peut cependant parfois frôler les stéréotypes comme lorsque Moana expose sa réflexion autour du thème de la force qui l'a conduit à refaire la DVP qui avait raté. Pour motiver les élèves, il explique avoir proposé à la classe d'énoncer ce que le concept représentait pour eux, ce qui a favorisé l'expression de la jeune fille wallisienne. Julie acquiesce, justifiant que « c'est plus concret que chez les Mélanésiens, par exemple. Moi je ne vois pas la force comme une référence culturelle chez les Mélanésiens alors que chez les Wallisiens, oui. C'est la force, direct » (Annexe 45, 130). Bien que la remarque entende souligner favorablement la démarche interculturelle, la comparaison sonne comme un écho à l'histoire des représentations européennes à l'origine de la partition géographique du Pacifique, fondée sur une opposition raciale entre des Polynésiens (dont les Wallisiens) mis en valeur par leur masculinité et leur force physique, et des Mélanésiens plus malingres (Condevaux, 2018).

Dans un autre registre, les représentations peuvent porter sur les savoirs culturels supposés être maîtrisés par des élèves océaniens parce que faisant partie des fondamentaux de la culture kanak, et ce même s'ils n'ont qu'entre trois et cinq ans. Pour Suzie, l'expérience d'enseignement en tribu a modifié l'idée qu'elle se faisait de l'appropriation par l'enfant de la culture de son groupe :

> SUZIE Et bien ce n'est pas parce que on est à la tribu, qu'on sait tout. Quand j'ai fait les enseignements fondamentaux de la culture kanak, franchement, on a parlé de la case, de l'igname et sur tous les enfants qui étaient présents, il n'y en avait peut-être que trois qui savaient. Trois sur dix-sept ! C'est gros quand même ! Quand tu arrives de l'extérieur, tu penses que c'est bon, comme ils habitent à la tribu ils savent tout sur leur culture (Annexe 45, 212).

Dans le même ordre, Théo partage l'étonnement qui a été le sien lorsqu'il a constaté que plusieurs élèves de CE2 ne connaissaient pas le mot « gaulette », sorte de tuteur utilisé dans les champs et dès lors censé être connu des enfants kanak (Annexe 45, 112).

Dans l'ensemble, malgré quelques conceptions parfois très personnelles d'une bonne pratique interculturelle, surtout au début, à l'exemple également de Théo qui explique au groupe que pour valoriser le plurilinguisme des élèves, il a traduit à l'oral en bichelamar[91] les dialogues en *drehu* du conte autochtone *La leçon du bénitier* (Drilë, 2008) (Annexe 42), plusieurs échanges ont manifesté un intérêt certain pour la prise en compte de la diversité culturelle.

3.2. De la diversité linguistique et des micro-cultures

Bien que la majorité des participantes et participants à l'enquête aient enseigné en contexte culturel homogène, le questionnement sur la responsabilité éthique a conduit plusieurs d'entre eux à porter une attention à l'identité singulière des élèves, issus pour la plupart d'aires linguistiques différentes. Théo et Suzie ont partagé avec leurs collègues une bonne connaissance sur le sujet. Léa, qui sait seulement qu'il y a beaucoup de gens des îles dans son village, apprend de Théo que la langue principale est sans doute le *Vamalé*, information que Suzie complète en ajoutant le *drehu* car beaucoup de gens de Lifou se sont installés dans ce lieu. L'intérêt porté à un contexte d'enseignement éloigné de sa culture a conduit Théo à apprendre des mots en langue, notamment à l'occasion de lectures partagées avec ses élèves. Cette démarche a inversé le rapport d'enseignement :

> THEO — Moi j'ai appris avec les élèves des mots en langue, par exemple avec les *Contes de Ouayaguette*[92]. Il y avait plein de mots que je prononçais mal, et comme ce sont des contes de la région, j'essaie de lire leurs mots. Eux ça les fait rire, ils peuvent se moquer de moi et me corriger, ça leur fait du bien […] et puis ils m'apprennent aussi des mots dans la classe, des mots de la vie de tous les jours (Annexe 45, 263).

L'échange qui suit crée dans le groupe engagé dans l'enquête un moment de partage interculturel. L'engagement de Théo, puis l'apport de connaissances de Suzie sur le contexte linguistique, permet aux autres enseignants de mieux comprendre la complexité de l'apprentissage pour les élèves plurilingues :

> THEO — J'ai deux élèves qui ont de la famille du Vanuatu, du coup quand j'ai expliqué que c'était du bichelamar, ils se sont sentis reconnus mais ce n'est pas allé plus loin que cela. Je sais aussi que ça fait plaisir aux parents parce qu'eux approuvent. Ils m'ont dit : « Ah voilà, c'est bien

[91] Pidgin anglo-mélanésien parlé au Vanuatu.

[92] Ouayaguette est la tribu la plus reculée de Nouvelle-Calédonie.

	parce que j'ai essayé de lui parler la langue à la maison mais il ne me comprend pas ». En même temps il apprend déjà le *fwâi*, le français, l'anglais. Avec le bichelamar à côté, euh ? (Rires).
SUZIE	Oui il y a quatre langues au village de Théo.
THEO	Moi celle qui en parle le plus, c'est une petite fille. Avec aussi le *cèmuhî* et le *nemi*.
SUZIE	Alors le *cèmuhî* c'est plus par ici.
LEA	*Cèmuhî* ah oui ?
SUZIE	(Montrant une carte à JULIE) : *paîci*, *cèmuhî*, c'est toute cette zone, là où Théo et Léa sont. Ce sont des enfants qui viennent de *** et qui parlent *paîci* et *cèmuhî*.
THEO	Alors moi c'est une petite de ***
SUZIE	Et bien parfois c'est comme ça parce qu'ils se sont déplacés, tu vois ?
THEO	C'est parce que sa mère est de ***. Elle parle donc *cèmuhî*, *fwâi*, *nemi*, français et anglais.
LEA et JULIE	Whaou !!! (Annexe 45, 267-276).

Ainsi constate Théo, si l'émergence de différences lors des débats entre les élèves pouvait initialement sembler plus difficile pour construire une ouverture à l'altérité en raison du milieu culturel apparemment homogène, il lui a été possible d'observer que la distance entre les lieux d'origine, même dans un secteur restreint, avait une influence sur les capacités à exercer leur esprit critique. D'après ses constatations, les comportements et les valeurs divergent selon le degré d'isolement, comme cela s'est révélé lors de l'atelier philosophique sur l'autorité : « Ceux du fond de la vallée pensent que oui il faut toujours écouter les plus grands et ceux du village pensent que non, que parfois les adultes se trompent » (Annexe 45, 284). Plus experte, Suzie analyse cette différence en expliquant que les tribus du bord de route ont un peu perdu des références culturelles traditionnelles, que l'on trouve encore préservées dans les vallées, dans la chaîne ou sur les îles. De son côté, bien qu'elle parle le *nemi*, qui couvre une large région, elle se rapproche de la maîtresse de Langue kanak pour comprendre la langue du coin, le *cèmuhî*. La situation est complexe car les trois tribus appartenant au même groupe scolaire ne partagent pas la même langue vernaculaire, mais compte tenu de la proximité des lieux, au sein de la classe, les enfants ne sont pas tous locuteurs en *cèmuhî*. Dans ce cadre, le français tient une place importante, comme elle le précise : « Comme quoi ce n'est pas parce qu'on est en tribu qu'on connaît la langue. Le français c'est vraiment la langue commune à tous les enfants » (Annexe 45, 290).

De son côté, même s'il ne pas connaît pas les langues maternelles de ses élèves, pour les engager à une prise de conscience de la richesse que peut constituer l'autre avec ses différences, Moana raconte qu'après avoir constaté des caractéristiques micro-culturelles en fonction des lieux d'origine (Grande-Terre, Lifou, Maré …), il a essayé à quelques occasions d'aborder ces différences avec ses élèves. Julie non plus ne sait pas si dans sa classe certains sont en situation de bilinguisme car, dit-elle, « on parle tous français » et elle n'a pas entendu les parents échanger en langue avec leurs enfants. Si elle confie ne pas s'être informée plus que cela sur la culture des élèves, et peut-être ne pas exploiter suffisamment l'aspect interculturel, elle « l'explore » à différents moments de la journée (Annexe 45, 223). Sa connaissance des contextes culturels, elle la tient des rituels du matin quand les enfants s'expriment librement : « c'est dans ces moments-là que je comprends leur façon de vivre » ; ces temps lui donnent des indices pour enrichir les ateliers philo et faire comprendre que tout le monde ne pense pas ou ne vit pas de la même façon (225).

Si l'expérimentation d'ateliers philosophiques à partir d'ouvrages océaniens a conduit les enseignants à des moments de partage sur la manière dont ils se sont intéressés au contexte de vie des élèves pour mieux comprendre comment favoriser leurs apprentissages, elle a également engagé des discussions autour des rapports entre les savoirs enseignés dans la classe et ceux dispensés à la maison.

3.3. De la culture scolaire et de la culture traditionnelle

Réduire la distance entre la culture de l'école et celle de la maison a été une préoccupation qui a été souvent abordée et qui s'est manifestée de manière différente selon le degré de proximité entre la culture de l'enseignant et celle de ses élèves. Cela a consisté d'abord à permettre aux élèves de mieux connaître leur propre culture. Dans cette perspective, l'exploitation d'ouvrages océaniens dans les ateliers philosophiques a contribué à développer des connaissances sur la culture kanak, comme l'expriment Moana et Julie : « J'ai pris conscience du potentiel de la littérature de jeunesse océanienne et du lien avec leur propre culture » (Moana, Annexe 45, 253), « C'est vrai que ce serait mieux pour donner du sens aux enfants de travailler leur propre culture, parce que des fois ils ne la connaissent pas et comme on le fait ensemble, ça permet de voir celle des autres » (Julie, Annexe 45, 267).

Pour se rapprocher encore plus de la culture des élèves, Théo raconte avoir également noué des liens avec les conteurs du centre culturel de son village afin de mieux théâtraliser la lecture des textes (Annexe 45). Suzie de son côté explique comment elle a tissé des liens plus étroits

avec les familles en créant une page facebook que les parents pouvaient consulter et qui a contribué à les rassurer sur la menée d'ateliers philosophiques avec leurs enfants. Elle a également fait intervenir des gens de la tribu pour une valorisation des savoirs culturels :

> SUZIE C'est ce que je vous ai expliqué la dernière fois. Ce n'est pas parce qu'ils vivent en tribu qu'ils sont au courant de ce qu'il y a. Donc moi, à travers les enseignements que je donne en classe, je veux valoriser leur environnement. Je me sers de ce qui existe déjà. Je n'invente rien. C'est pour ça que je demande à des intervenants de la tribu de venir à l'école, que ce soit pour le tressage, le sport, la danse. C'est pour valoriser le potentiel qu'il y a déjà en tribu (Annexe 44, 10).

Le fait de voir des photos d'ateliers philosophiques menés également dans les maternelles de Léa et de Julie et de savoir que la classe participait à un projet de recherche plus large, a augmenté leur sentiment de satisfaction « Ils adorent. Ils voient concrètement » (Annexe 45, 163). Sa démarche interculturelle est allée encore plus loin puisque les ateliers philosophiques ont été pensés dans une réflexion qui a dépassé le cadre de la classe. Elle explique au groupe comment le travail sur le thème de l'effort et la découverte du *haka* maori ont pris sens dans les mini-jeux inter-tribus que l'enseignante a organisés, avec les deux autres écoles maternelles du groupe scolaire (Annexe 44). Les enseignantes, « des femmes du coin », et les familles ont accueilli très favorablement ces initiatives qui ont contribué à augmenter le sentiment de confiance en l'école : « ça faisait longtemps que personne n'avait fait des projets comme cela » lui ont-ils dit (Annexe 44, 22).

Le partage de cette vision de l'école a interpellé les autres enseignantes de maternelle. Julie envisage alors un rapprochement avec les familles : « Moi je n'ai pas de retours parents parce que je ne communique pas. J'ai le blog de ma classe mais ce que fait Suzie me donne l'idée de projeter éventuellement ce que je fais dans la classe » (Annexe 45, 165). Elle constate en effet que ce qu'elle fait actuellement pour intéresser les familles au travail de leurs enfants a peu de succès, contrairement au media de sa collègue dans son école. Pour Léa, créer des liens avec les familles, dans la continuité du travail fait sur les déchets et le gaspillage, thème abordé lors du troisième atelier philosophique, consiste à les convier à un temps de partage pour déguster avec les élèves des smoothies préparés en classe. Le travail, pensé en interdisciplinarité, permet d'encourager les enfants à manger des fruits et légumes, suite au constat fait d'un certain gaspillage à la cantine. Au moment de la discussion collective, elle prévoyait d'ajouter un atelier philosophique. Pour enrichir sa réflexion, ses collègues lui suggéraient une mise en

réseau avec des ouvrages calédoniens écrits par Liliane Tauru, comme *Qui a mangé* … (Tauru, 2019) ou *Mon bougna* (Tauru, 2013) (Annexe 45).

À côté de ces pratiques en faveur du rapprochement entre l'école et le milieu de vie des enfants, dans l'optique d'un mieux-être et d'une réussite pour tous, le thème choisi par Théo sur l'obéissance aux aînés a été au centre d'un dilemme éthique, entre d'un côté une formation à l'esprit critique pour construire des esprits éclairés et autonomes, et de l'autre le respect de la culture kanak où l'individu est soumis à l'autorité coutumière dans une société hiérarchisée. Pour contextualiser la discussion, rappelons que dans le texte support, *La leçon du bénitier* (Drilë, 2008) (Tableau 19), le grand frère vole tout ce que le petit frère pêche, et ce dernier, pour se venger, lui fait mettre le pied dans un bénitier. Dans cette DVP de début d'année, Théo explique à ses collègues avoir peiné à faire douter les élèves sur la possibilité parfois de ne pas obéir aux aînés. Suzie justifie la position des enfants par rapport à leur imprégnation culturelle :

> SUZIE C'est problématique dans le milieu kanak parce que normalement l'aîné, est celui qui sait donc celui qui est sensé diriger les petits. À partir du moment où tu es dernier, le petit frère, tu ne peux pas contredire ce que l'aîné dit. C'est pour ça qu'ils disent « oui mais les parents » et après ils ne savent plus trop quoi dire. Quand on est à Nouméa, on voit des cas contraires, alors les élèves peuvent argumenter. Nouméa permet de voir autre chose. Mais en brousse, surtout en tribu, ce n'est pas pareil. Tu restes à ta place (Annexe 42, 127).

S'en suit alors un échange qui exprime une divergence d'interprétation de la situation. Théo dit ne pas avoir analysé le problème par le prisme culturel, mais simplement par le fait que pour des enfants il faut écouter les parents. Pour Julie au contraire, c'est clair : si les élèves ne l'ont pas verbalisé clairement, c'est parce que pour eux « c'est inné » tandis que lui est « extérieur » (Annexe 42, 129). Implicitement, elle n'adhère pas au choix du thème ou du moins à la démarche adoptée. Pour Julie, Théo, Léa et Moana, il n'y a pas de sujets à éviter et il est important d'enrichir la vision du monde des élèves : « Ça fait partie de notre métier d'enseignant à la base, même avant la philosophie en réalité, et la philosophie vient renforcer ce rôle-là » (Moana, Annexe 42, 138). Tous concèdent cependant qu'il faut travailler avec les parents et non contre eux. Suzie résume une posture éthique qui concilie les deux horizons :

> Suzie Voilà, il faut mettre des mots sur des choses que les enfants ressentent. Il faut qu'ils comprennent, qu'ils donnent du sens à l'éducation qu'on leur apporte et que des fois les parents ne font pas. Ils reproduisent ce qui leur est donné. Mais il faut faire attention à la manière dont on l'aborde. En plus, vu que nous on est d'une culture étrangère, il ne faut pas que ça devienne déplacé. Il ne faut pas qu'on nous prenne pour des personnes

> mal attentionnées, qu'on nous donne des mauvais rôles alors que ce n'est pas ce qu'on veut. Il faut faire attention à la manière, aux choses qu'on dit, aux réponses qu'on peut donner. Mais je ne pense pas que ce soit problématique et ça ne devrait pas l'être (Annexe 42, 133).

Pour éviter tout malaise, en début d'année Théo a annoncé aux parents qu'il aborderait différents thèmes philosophiques avec les enfants et qu'il se tenait à leur disposition en cas de problème. Il suit là les recommandations de Tharrault (2021) qui invite à informer les parents de la démarche. Dans le cadre des instructions officielles définies par les instances politiques, l'enseignant dispose d'une liberté pédagogique qui lui permet de développer des projets plus approfondis en lien avec le projet d'école et ses propres centres d'intérêts. Ils peuvent s'orienter autour des arts plastiques, de la musique, de l'écriture de conte ou bien de débats philosophiques.

4. Analyse de l'impact des pratiques partagées sur les compétences individuelles et la réflexion interculturelle

L'analyse de l'impact de l'approche collaborative dans l'apprentissage des ateliers philosophiques sur le développement d'une pratique professionnelle éthique est effectuée au regard des réponses apportées dans le questionnaire bilan qui a clôturé ce travail de recherche. Elle est organisée selon deux orientations. La première[93] s'intéresse à l'apport des échanges avec les collègues formateurs et apprenants de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie et de France sur le développement de compétences des enseignants novices à penser des ateliers philosophiques. La deuxième[94] ouvre une réflexion sur la contribution d'une pratique régulière d'un dialogue réflexif à l'école dans la perspective politique d'un destin commun en Nouvelle-Calédonie.

4.1. Contribution de l'approche collaborative dans le développement de compétences à mener un dialogue réflexif en classe

Les cinq enseignants calédoniens engagés dans le projet PHILEACT ont fait part d'une entière satisfaction quant à l'impact des échanges de pratiques entre eux et avec leurs

[93] Cette première orientation est portée par la question 2 du questionnaire final : « Les échanges avec les collègues (formateurs et apprenants) de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de France ont-ils eu un impact sur le développement de vos compétences à penser les ateliers philosophiques avec les élèves ? Si oui, pourriez-vous donner des exemples ? Si non, qu'attendiez-vous de ces échanges ? »

[94] À cette deuxième orientation correspond la question 7 du questionnaire final : « Pensez-vous que la pratique régulière de débats philosophiques, dès la maternelle, puisse participer à la construction d'un destin commun ? »

homologues ultramarins. L'analyse sémantique rend compte de ce ressenti positif. On trouve dans les réponses de nombreux superlatifs « énormément d'impact », « très instructif », « très intéressant » (Suzie, Annexe 47, Q5), « très bénéfiques » (Julie, Annexe 48, Q5), un « Oui » à valeur de « complétement » pour Léa (Annexe 49, Q5), un comparatif pour exprimer le degré le plus élevé chez Théo « cela m'a fait le plus grand bien » (Annexe 50, Q5) et pour Moana un champ lexical positif avec une série de verbes « améliorer », « réajuster », « progresser », « penser différemment » pour décliner les aspects bénéfiques de cette contribution sur sa pratique qui s'en est trouvée plus « enrichie » (Annexe 51, Q5). Une analyse de contenu permet de définir trois sources à ce retour très favorable.

La première relève de la mise en place du dispositif. La collaboration avec les pairs a permis de répondre à une préoccupation majeure pour des enseignants entrant dans le métier : la gestion des apprentissages. Suzie évoque la planification avec « la conceptualisation de [sa] programmation et de [ses] progressions », qui s'est enrichie au gré des réunions de travail programmées (Annexe 47, Q5), tandis que Léa dit avoir puisé l'idée d'un « rituel » avec des objets symboliques (bougie, tapis philo) accompagnés d'une formule pour introduire l'atelier. Suzie et Moana ont également pu comprendre l'importance à la fois du choix des thématiques de discussion et de la maîtrise des savoirs scientifiques qui y sont associés.

L'autre source de satisfaction a été de chercher ensemble. L'inventio, première étape de recherche d'idée, est un « cheminement » (Barthes, 1970, cité par Dias-Chiaruttini et al., 2021, p. 14) et ensemble les individus produisent des connaissances nouvelles. C'est ce qui a plu au groupe d'enseignants débutants qui mentionne les observations d'ateliers philosophiques en Polynésie et au Mans ainsi que les analyses de pratiques qui les ont suivies. Suzie indique avoir particulièrement apprécié l'expérience de « décorticage » d'une séance en France où elle a pu bénéficier de l'expérience de formateurs experts pour évaluer le cadre de l'exercice, les manques, le comportement des élèves (Annexe 47, Q5). Moana rend compte également de cette expérience de formation en Nouvelle-Calédonie qui l'a aidé à procéder à des ajustements, de même que des temps de partage avec un collègue pour construire une DVP sur le jugement. Ces échanges ont été de son point de vue « la clé » pour progresser dans sa préparation des ateliers philosophiques (Annexe 51, Q5). « Rien ne s'invente à partir de rien, mais tout s'invente et se réinvente avec les autres et à partir des autres » : la formule de Dias-Chiaruttini et al., (2021, p. 14) peut rassurer Julie qui prend conscience au contact des autres stagiaires de la formation PHILEACT que tout le monde est au même niveau et que l'expérience de chacun est une source d'enrichissement. Bien qu'elle ne se sente pas encore experte, les rencontres ont

confirmé ce qu'elle avait déjà compris et mis en action dans sa pratique professionnelle, à savoir que la philosophie « se travaille, se prépare, se réfléchit et s'élabore » (Annexe 48, Q5). La formation lui a donné confiance et a impacté positivement son sentiment d'efficacité. Pelletier (2014) a en effet montré l'importance du sentiment d'estime de soi des enseignants du primaire en situation d'insertion professionnelle, qu'elle décline en quatre composantes : le sentiment de confiance en soi, le sentiment de compétence, la connaissance de soi et le sentiment d'appartenance. À ce titre, Théo a également trouvé avantage à la modalité collaborative de l'apprentissage de la pratique de la philosophie avec les enfants en ayant pu confronter les difficultés rencontrées lors de diverses situations de classe au regard de collaborateurs ou de formateurs (Annexe 50, Q5). Il évoque en particulier la peur du vide, « part intégrante de sa personnalité » qui l'a conduit à « étouffer » ses élèves. Les échanges ont été constructifs puisqu'ils lui ont fait « le plus grand bien » et qu'il se sentait alors beaucoup plus capables de mener des discussions avec ses élèves dans un cadre éthique. Nous pourrons effectivement le constater lorsque nous évoquerons sa pratique enseignante en 2024.

Cela nous conduit à évoquer la troisième source d'intérêt aux échanges de pratiques : la perspective éthique d'une modalité dialogique qui favorise le bien-être des élèves. Au bout d'une année d'expérience, la question apparaît comme une préoccupation de premier plan. Exceptée Léa qui ne l'évoque pas, elle tient une place centrale dans les réponses de Suzie, Julie, Théo et Moana. Pour Suzie, l'analyse de pratique menée avec Edwige Chirouter lors du séjour au Mans a mis en questionnement la posture et les exigences de l'enseignante observée, ainsi que les manques qui ont impacté la motivation des élèves. Le regard de l'experte et la réflexion collective lui a beaucoup appris. Pour Julie, l'éthique professionnelle passe par une implication importante de l'enseignant dans la préparation de ses cours. C'est ce qu'elle retient des échanges qui ont confirmé la responsabilité qui incombe aux acteurs éducatifs dans la prise en compte de la diversité. Un travail insuffisant dans la préparation des cours, en particulier dans des ateliers philosophiques, peut générer des effets négatifs sur certains élèves « plus sensibles » (Annexe 48, Q5). Quant à Moana, prendre en compte le contexte de la classe, c'est choisir des thèmes « qui leur parlent » (Annexe 51, Q5). Cela contribue à les motiver mais aussi à prendre en compte leur niveau de développement pour leur permettre de progresser. Le travail collaboratif l'a emmené dans une réflexion plus approfondie qui a dépassé le cadre de la classe puisqu'il lui a permis de penser l'acte de « philosopher » dans son rapport aux collègues à l'occasion des discussions engagées sur les pratiques de classe.

4.2. Contribution du dialogue philosophique à l'école primaire dans la construction d'un destin commun

La pertinence de la pratique de la philosophie avec les enfants dans le dialogue entre les communautés de la Nouvelle-Calédonie est reconnue par tous les acteurs engagés dans notre recherche. Plusieurs arguments sont avancés, qui rejoignent les principaux enjeux de modalités pédagogiques d'éveil à la pensée réflexive. Il s'agit d'abord d'une opportunité à l'« ouverture d'esprit » (Annexe 47, Q7). Pour Suzie, l'espace de discussion offre en effet les conditions d'une réflexion sur des questions universelles d'intérêt pour les enfants qui cherchent à donner du sens au monde qui les entoure, mais qui n'osent parfois pas les aborder avec la famille ou l'entourage. De ce fait, ils seront à même de développer une pensée autonome. C'est cette émancipation par l'esprit critique qui constitue selon Théo le « principal attrait » de cet apprentissage. Pour lui la Nouvelle-Calédonie souffre de l'impossibilité de « discuter de tout avec tout le monde ». Il est urgent de l'apprendre à l'école : « si l'on veut que nos élèves apprennent à faire autre chose que répéter le discours que l'on entend depuis 40 ans en Nouvelle-Calédonie, il faut développer leur esprit critique » (Annexe 50, Q7). C'est ce que pense également Moana pour qui le développement d'un esprit ouvert et éclairé permet un accès à la diversité des opinions, des idées, des croyances et des cultures, et donc à la « compréhension mutuelle », condition d'un destin commun (Annexe 51, Q7).

C'est un travail qui s'inscrit dans la durée et qui doit commencer très tôt, dès la maternelle, précisent Léa, Moana et Théo, pour, ajoute Suzie, favoriser la prise de parole. Avec les tout petits, l'inscription de cette modalité pédagogique dans les emplois du temps entre en cohérence avec les objectifs du cycle 1 (Julie, annexe 48) qui est d'« apprendre, construire et vivre ensemble » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b, p. 8). Cet apprentissage est pour Julie un « point d'honneur » et dans cette perspective l'enseignant tient une place « primordiale » (Julie, Annexe 48, Q7).

4.3. Place envisagée par les enseignants des pratiques philosophiques contextualisés dans les programmations à venir

Forts de cette expérience, les enseignants projettent tous de poursuivre la pratique de la philosophie en 2024. Nous les avons en effet interrogés[95] sur la place qu'auraient ces ateliers

[95] L'intitulé de la question 8 était le suivant : « Pour cette nouvelle année scolaire, quelle place auront les ateliers philosophiques dans votre programmation ? Quelles pistes d'amélioration envisagez-vous ? ».

dans la programmation de leur nouvelle année scolaire, ainsi que les ajustements qu'ils envisageaient dans cette option. Comme l'année précédente, les séances de discussion à visée philosophiques sont inscrites dans l'emploi du temps de Suzie dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ; les parents seront invités à ces temps d'échanges (Annexe 47, Q8). La situation de Julie est un peu particulière : anticipant une absence prolongée pour des raisons personnelles, elle a formé sa remplaçante, novice dans la pratique de la philosophie avec les enfants, en lui expliquant la menée de la séance hebdomadaire, l'organisation, et les points de vigilance (« ce qui est à privilégier », Annexe 48, Q8). Elle envisage d'aborder deux thématiques par période. Léa maintient également l'activité, une à deux fois par semaine en classe entière plutôt qu'en petit groupe. Dans sa réponse, Théo rend compte des observations qu'il a pu faire lors de la dernière formation PHILEACT et des ajustements qu'il envisage pour améliorer sa pratique. Elles porteront essentiellement sur la place laissée aux élèves à qui il donnera davantage la parole pour recueillir leurs représentations. Les ateliers seront par ailleurs intégrés dans la programmation, en EMC. Pour développer la curiosité des élèves, à côté des ouvrages calédoniens, il ajoutera d'autres littératures. Moana, désormais enseignant sortant, en charge d'un CE2 sur une des îles Loyauté, peut envisager de manière plus autonome l'organisation de sa nouvelle classe. La philosophie y tiendra une place importante puisqu'il prévoit un créneau dédié dans la semaine, en EMC, mais évoque également d'autres temps d'exploration dans d'autres disciplines (Annexe 51). Les ajustements, en cours de réflexion, porteront sur des temps plus courts mais plus réguliers avec des thématiques qui puissent questionner d'autres domaines d'enseignement.

À l'issue de cette recherche collaborative, on peut observer à travers l'étude des questionnaires bilan des indices quant au sentiment d'appartenance des enseignants à une communauté éducative calédonienne, qui articule dimensions individuelles et collectives. Comme l'évoque Pelletier (2014), l'expérience acquise, les défis relevés, le regard des autres et la reconnaissance de leur valeur permettent aux enseignants nouvellement entrés dans le métier de mieux se connaître et de se forger une identité professionnelle plus ouverte à la diversité culturelle des élèves ou de leurs pairs.

5- Résumé du chapitre

La formation de l'enseignant entrant dans le métier est un processus dynamique où les tensions et les ajustements conduisent progressivement à la construction de compétences professionnelles. Ses gestes professionnels étant encore peu stabilisés, sa participation à une

communauté collaborative s'avère cruciale (Rey et Gremaud, 2013). Nous avons pu décrire comment le soutien de ses pairs, la réflexion collective, le partage d'expérience pouvaient influencer la manière dont l'enseignant ajustait ses gestes aux exigences du terrain. Si les échanges ont permis d'apporter des réponses concrètes aux difficultés rencontrées dans la mise en place d'ateliers philosophiques qui permettent de donner aux élèves des conditions favorables au dialogue (planification, ressources matérielles, didactiques, pratiques), la confrontation sur les représentations du métier, les échanges pédagogiques, ont également permis de faire valoir les valeurs qui sous-tendent les actions éducatives.

Ces expériences altéritaires vécues dans les échanges collaboratifs interculturels et les problématiques abordées (plurilinguisme des élèves, savoirs culturellement situés, valeurs de l'école et valeurs familiales), ont favorisé la décentration, condition d'une posture éthique plus consciente de la nécessaire prise en compte de la diversité culturelle, dans la perspective d'une école inclusive.

CHAPITRE IX : Discussion générale

Ce dernier chapitre permet de mettre en dialogue les résultats de cette enquête, les deux hypothèses de recherche et la littérature scientifique. La discussion présente dans une première partie une synthèse des apports de la philosophie avec les enfants à partir d'ouvrages contextualisés, ainsi que l'intérêt de cet enseignement dans la réflexion qui s'est engagée sur la manière de développer une école calédonienne attentive à la diversité des publics et ancrée dans son environnement (PENC, 2016). C'est sous l'égide des valeurs de partage, de respect et d'humilité, spécifiques à l'identité calédonienne (Carteron et Laboureur, 2012), que nous plaçons les résultats de cette étude. Nous rappelons que l'observation des premières expériences de ces enseignants entrant dans le métier, peu exercés aux pratiques philosophiques avec les enfants, et pour la plupart d'entre eux également peu familiarisés avec la littérature de jeunesse océanienne, n'avait pas pour objectif de fournir des grilles de bonnes pratiques interculturelles mais de faire émerger les conditions d'apprentissage – avec leur lot de difficultés et de satisfactions – d'une ouverture à l'altérité, par une modalité pédagogique originale, adaptée à un public multiculturel majoritairement océanien. La discussion exposera dans une seconde partie les limites de cette étude ainsi que les points de vigilance dans une situation sociale très tendue. Elle proposera pour finir des pistes de prolongement à la réflexion que nous avons engagée.

1. Importance de l'apprentissage au dialogue dès la maternelle pour engager très tôt la jeunesse calédonienne dans une ouverture à l'altérité

L'examen des résultats nous permet désormais d'éclairer les deux hypothèses ainsi formulées :

1) La mise en place d'ateliers philosophiques avec pour support des ouvrages de littérature de jeunesse océanienne permettrait aux enseignants débutants au primaire de développer une pratique favorable au dialogue réflexif chez leurs élèves.

2) La collaboration avec des pairs, également stagiaires, pour la mise en œuvre de pratiques philosophiques avec les enfants à partir de supports littéraires océaniens, contribuerait à l'acquisition de compétences professionnelles de nature éthique, en particulier interculturelles.

L'observation de trois ateliers philosophiques menés par chacun d'entre eux, l'étude des entretiens d'analyse de pratique qui les ont accompagnés ainsi que les échanges collectifs nous conduisent à rejoindre la littérature scientifique qui présente la philosophie avec les enfants comme une « excellente méthode pour la didactique de l'éthique » (Point, 2023, p. 44).

1.1. Une pratique favorable à la reconnaissance de l'autre dans sa diversité

L'exploration que les enseignants ont menée en écoles maternelles et élémentaires conforte l'idée qu'une pratique contextualisée de la philosophie avec les enfants peut constituer un dispositif très pertinent pour répondre aux ambitions d'une école calédonienne « adaptée aux réalités du pays, fondée sur le respect mutuel, la solidarité et la tolérance ». (PENC, 2016, p. 1). En favorisant l'identification et la décentration, les supports littéraires proposés pour engager les DVP peuvent en effet participer au plan collectif à l'ambition du développement d'une identité calédonienne, et au plan individuel à la construction d'une identité heureuse.

Des supports culturels océaniens qui ont favorisé l'identification et la décentration

Les ouvrages océaniens ont fourni les conditions favorables pour l'activité affective, cognitive et culturelle des élèves. Si la constitution du corpus a demandé des efforts de prospection, les enseignants ont été convaincu – ainsi que nous l'envisagions – des enjeux de textes littéraires qui font écho à l'univers quotidien des élèves. Beaucoup de récits relaient les points d'ancrage de la culture kanak en évoquant la case, le clan, l'igname, la parole qui marque la présence des ancêtres, les lieux tabous, la place de la personne dans la communauté, l'attachement à la terre et à la mer. D'autres, avec de jeunes personnages tahitiens, wallisiens, kanak, calédoniens d'origine européenne, métis, ou des animaux familiers (tortue, crabe, dugong, martin pêcheur, etc.), évoquent des problématiques du quotidien comme la protection de la nature, la gestion des émotions, les relations interpersonnelles et interculturelles. Suzie, Julie, Léa, Théo et Moana ont constaté que l'offre présente par ailleurs des qualités artistiques qui favorisent l'imaginaire et donnent les conditions d'une identification. Les histoires sont amusantes, effrayantes ou tristes, et sont accompagnées d'illustrations qui, belles et colorées, rendent compte de la faune et de la flore des espaces insulaires du Pacifique en mettant en lumière les techniques picturales des arts océaniens. Elles ont facilité la compréhension et nourri l'expression de points de vue. À l'instar des constats effectués par Deprez (2022) ou Kola (2016) de l'impact favorable de substrats culturels endogènes sur les échanges réflexifs, des personnages océaniens qui évoluent dans des espaces semblables à ceux des jeunes lecteurs

calédoniens constituent des facteurs de motivation dans la participation aux discussions à visée philosophique et le passage à l'abstraction (Chirouter, 2015).

Le corpus composé de contes traditionnels tel *Les cinq frères* (Germain, 1991), de fables à l'exemple de *Timek et l'oiseau qui boudait* (Berger, 2022) ou de récits plus modernes comme *La Petite poule qui rêvait de pondre des œufs en chocolat* (Monbrison, 2015), est en effet très signifiant au niveau des valeurs pour aborder les questions de respect, d'entraide, de jugement ou encore de différence, et la manière dont elles guident les comportements et les rapports sociaux selon les cultures. Ces univers fictionnels familiers facilitent les compétences interprétatives (Galichet, 2019) et l'accès aux logiques visibles ou invisibles du texte (Soulé et al. 2008). L'observation des ateliers philosophiques a ainsi mis en évidence combien les ouvrages océaniens constituaient de formidables embrayeurs à la discussion : s'interrogeant sur les problèmes rencontrés par les personnages, les enfants entraient ou sortaient du texte en procédant à des analogies avec leur vécu (« par exemple », « c'est comme », « des fois », sont récurrents dans les DVP). Cette référence à ce qui est connu pour aborder la nouveauté a procuré à l'enfant un vif plaisir intellectuel lié à celui de la découverte.

Composé de récits de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie, de Wallis et Futuna, d'Australie, du Vanuatu ou autres pays de la zone Pacifique, le corpus océanien offre à voir et réfléchir sur des univers géographiques et culturels à la fois proches et différents. Cette exploration rejoint l'objectif d'une école qui s'adapte à son environnement en s'ouvrant sur la région Océanie et sur le monde (quatrième ambition du PENC, 2016). En proposant une expérience collective d'une littérature pluriculturelle et parfois plurilingue, les enseignants ont favorisé l'éveil à la diversité, la décentration et l'ouverture à autrui : la sympathie pour des personnages auxquels les élèves peuvent s'identifier participe à la remise en question des représentations que chacun peut avoir sur l'autre (Letellier, 2007), et permet de développer l'empathie qui joue un rôle positif dans l'éducation à la citoyenneté (Rabatel, 2019). L'étude systématique de textes de fiction locaux, tous porteurs de représentations sur les différentes cultures qui vivent sur l'archipel, favorise l'élargissement des horizons et la réflexion sur les ressemblances et les différences avec sa propre histoire. En accédant à la complexité de leur environnement, les enfants découvrent une forme de fraternité (Budex, 2020), favorable au développement d'une identité calédonienne, une identité multiple. Cette littérature donne ainsi à la jeunesse les conditions de confrontations sociales et culturelles moins violentes.

Des pratiques dialogiques qui développent l'écoute et le respect de l'autre

Par-delà le support culturel, la recherche a confirmé l'intérêt du dispositif de la discussion à visée philosophique dans l'objectif d'un apprentissage à l'interculturel en Nouvelle-Calédonie. Il s'accorde parfaitement avec les programmes qui invitent à travailler chez les élèves des compétences à confronter des réactions et des points de vue dans le cadre de discussions ou de débats réglés (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2021b). Dès la maternelle, nous avons pu remarquer comment la ritualisation de la DVP développait d'abord une éthique communicationnelle en faisant respecter des règles démocratiques d'écoute et de respect de la parole de l'autre (Habermas, 1987). La parole n'est pas prise mais donnée si le doigt est levé ou si l'interlocuteur dispose du bâton de parole, et une attention est portée à ce que chacun puisse s'exprimer. L'attribution de fonctions, comme proposée par Moana et Théo (président, reformulateur, observateurs …) peut participer à la régulation des échanges qui doivent se dérouler dans le calme (Tozzi, 2012). Une bonne circulation des idées favorise chez les élèves une prise de conscience réciproque plurielle : « des personnalités, de leurs intérêts, de leurs valeurs, convictions et de leurs tendances. Cette sensibilité accrue est l'un des dérivés les plus précieux de la communication en classe » (Lipman et al., cité par Hawken, 2016, p. 493). C'est ce que comprend ce petit garçon de maternelle qui, au terme d'un atelier philosophique sur la peur, fait valoir avec ses mots le respect des émotions de chacun : « les grands et les moyens ils ont droit d'avoir peur parce que c'est leur émotion / et eux ils choisissent leurs émotions et c'est leurs émotions // il ne faut pas commander les émotions des autres » (Annexe 9, 102). L'exercice renforce la culture de l'échange et des responsabilités.

Il encourage également la rencontre avec autrui. Les questions philosophiques, auxquelles de tout temps les hommes tentent d'apporter des réponses, sont difficiles à cerner et réclament la participation de plusieurs esprits (Tozzi, 2012). Dans le cadre de la communauté de recherche, guidés par l'enseignant qui facilite la progression des échanges, les élèves ont fait l'expérience de l'entraide. Celle-ci peut advenir par la présence explicite d'un reformulateur (ateliers philosophiques de Moana), appelé à traduire plus clairement certains propos, ou de manière circonstancielle par l'invitation à aider un camarade à énoncer sa pensée. Les élèves perçoivent peu à peu que c'est par la coopération qu'ils peuvent explorer la complexité des questions. Ainsi, en permettant aux enfants de confronter leurs idées, leurs vécus, leurs cultures, les enseignants ont contribué à développer dans leurs classes des compétences intersubjectives.

La régularité d'échanges réflexifs collectifs est d'autant plus pertinente que les différentes expérimentations ont montré d'une part que la collaboration éthique au sein d'une classe ne s'impose pas, et d'autre part que l'ouverture à l'autre ne se décrète pas. Dans des contextes à majorité culturelle homogène, les enseignants ont pu constater comment la méconnaissance de l'autre, de culture différente, pouvait conduire à des formes d'enfermement géographique mais aussi mental, et qu'il ne suffisait pas de s'en étonner ou de le désapprouver pour faire progresser le regard sur l'autre. Et même au sein d'un espace culturel kanak d'apparence homogène, les élèves sont souvent issus d'aires linguistiques et coutumières différentes qui peuvent être source de conflits. Pour échapper à des terrains favorables au racisme et à l'intolérance il faut accéder à la « pluralité interprétative » en dépassant le « brouillage affectif » (Tozzi, 2012, p. 168) qui peut empêcher d'accéder aux idées proposées. Dans l'exercice de la DVP, les élèves ont observé que leur explication du monde n'est qu'une hypothèse parmi d'autres et qu'elle nécessite d'être affermie par une analyse approfondie, face aux raisonnements des autres camarades de classe disposant eux aussi d'une vision du monde qui leur est propre. Ils ont finalement découvert qu'autrui est un *alter ego* qui, comme eux-mêmes, cherche à donner du sens à la réalité (Hawken, 2016).

1.2. Une pratique dialogique qui favorise la réussite scolaire

Quel qu'ait été leur stade de développement, dans les séances d'ateliers philosophiques, les enfants ont manifesté beaucoup d'entrain à exprimer leur pensée et à prendre leur part dans la communauté de recherche. Du même avis ou pas, ils ont fourni des exemples, complété et approfondi des arguments, contredit des croyances ou modifié leurs positions. Ce faisant, ils ont développé des compétences langagières, des habiletés intellectuelles à la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation, des capacités cognitives à comprendre le point de vue de l'autre, des aptitudes à travailler dans un cadre d'apprentissage sécurisé et bienveillant. En apprenant à réfléchir, les ateliers philosophiques participent ainsi à rétablir le désir d'apprendre et à réduire les difficultés d'apprentissage. Ces pratiques répondent donc aux finalités et enjeux de l'école calédonienne : réduire les inégalités scolaires en donnant goût au savoir et en favorisant les processus d'appropriation.

En effet, bien que la progression des élèves n'ait pu être observée que sur l'exercice d'une année, les bénéfices d'une pratique régulière de la philosophie avec les enfants, avancés par les chercheurs qui la défendent (chapitre 3), ont pu être éprouvés. Si lors du bilan final les participants à la recherche en rendent compte, d'autres témoignages confirment ces observations. Dans les échanges que nous avons poursuivis après l'expérimentation, certains

ont partagé avec satisfaction les retours qu'on leur a faits de l'impact des ateliers philosophique sur la réussite scolaire. En 2024, Suzie rapporte ainsi que des parents, mais aussi des enseignantes de CP du groupe scolaire qui a accueilli ses élèves et ceux d'autres maternelles, ont constaté que les enfants issus de sa classe de grande section avaient un excellent niveau : « Ils sont cadrés, ils savent expliquer les règles et en plus ils s'expriment très bien » (Suzie, Annexe 52, paragr. 1.3). L'enseignante de maternelle attribue ces résultats au travail effectué pendant les ateliers philosophiques et aux habitudes qui ont été généralisées aux autres disciplines pendant l'année de maternelle. La pratique régulière de ces séances d'échanges réflexifs le plus tôt possible peut contribuer à diminuer l'écart de résultats et de parcours scolaires entre les zones éducatives rurales, en particulier tribales, et les zones urbaines. C'est ce que suggèrent les parents d'élèves, fiers de la réussite de leurs enfants, qui louent les initiatives pédagogiques : « Ça pousse les enseignants des autres écoles à faire plus. Enfin ça bouge ! » (Annexe 52, paragr. 1.3). Dans ces espaces reculés où tout se discute et tout se sait, les comparaisons font bouger positivement les choses.

1.2. Des pratiques qui peuvent recréer du lien entre l'école et les familles

Pour favoriser la réussite éducative et scolaire de tous les enfants, la délibération n°106, relative à l'avenir de l'école calédonienne (Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 2016) appelle parents et enseignants à participer à une démarche de co-éducation. Le dialogue devrait être constant et ouvert, or il est parfois fragile, ténu voire inexistant. En 1994, Montondon et Perrenoud interrogeaient même la possibilité de ce dialogue du fait de plusieurs facteurs d'incompréhension réciproque (contrôle des conduites, travail pour l'école, familles jugées, etc.), et proposaient déjà une analyse sociologique de la diversité des pratiques et de leur résonance sur le rapport des parents à l'école, selon le mode de fonctionnement familial. La question des interactions entre les professionnels de l'éducation et les familles n'est donc pas nouvelle et fait l'objet d'un intérêt croissant ces dernières décennies (Ferrière, 2016 ; Midelet-Mahieu et al., 2022). En Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française, si comme le fait remarquer Vernaudon (2021) les élèves océaniens et leurs familles ne se souviennent pas nécessairement des différentes étapes du processus d'acculturation, avec notamment pendant plusieurs années une phase de résistance à l'assimilation concrétisée par un « boycott scolaire » (p. 206), le rapport à l'école postcoloniale est resté complexe. Réinstaurer la confiance est un enjeu qui fait aujourd'hui consensus et commande en particulier de prendre en compte les spécificités locales (Wadrawane, 2022). L'attention des enseignants portée aux savoirs, aux langues maternelles et aux valeurs transmises dans les familles, favorisée par la médiation

culturelle du patrimoine océanien, a pu contribuer au développement d'un dialogue plus ouvert entre les parents et l'école. Même si lors de cette première année en totale responsabilité les acteurs de la recherche ne l'ont pas tous mesuré par un retour explicite, certains indicateurs permettent de l'affirmer.

Suzie témoigne ainsi de l'intérêt grandissant que les familles ont manifesté pour les ateliers philosophiques avec leurs enfants à travers les commentaires positifs postés sur la page Facebook créée à leur intention (Annexe 45). Théo mentionne également la satisfaction des parents lorsqu'il évoque avec eux des moments de valorisation de la langue maternelle à partir des ouvrages supports de discussion : « Ah voilà, c'est bien parce que j'ai essayé de lui parler la langue à la maison mais il ne me comprend pas », lui dit l'un d'entre eux (Annexe 45, 267). Julie constate au contraire le peu de résultats des démarches qu'elle a fait pour intéresser les parents aux activités de l'école, *via* le blog qu'elle a mis en place (Annexe 45), mais comprend l'absence de retours des parents sur les activités scolaires comme une probable inadaptation de sa communication qui n'a pas été suffisamment interactive. Elle projette de se rapprocher des modalités d'échanges de Suzie.

Ces différents témoignages appellent plusieurs observations. La première est que tous les contextes d'enseignement ne sont pas aidants. En école de tribu, la proximité avec les familles permet plus facilement de « 'voir ce qui se passe autour de l'école' pour pouvoir examiner ensuite 'ce qui se passe à l'intérieur de l'école' » (Wadrawane, 2010, p. 374). En école de village et de manière encore plus apparente dans Nouméa et ses communes voisines, les relations peuvent être plus distantes. Cela peut tenir du contexte géographique, social, culturel, mais aussi de la manière de l'appréhender.

La seconde observation porte sur le parcours personnel et l'identité culturelle de l'enseignant qui peuvent être des facteurs facilitateurs. Par exemple Théo, d'une famille d'enseignants ayant exercé dans différents lieux de Nouvelle-Calédonie, a une dynamique interculturelle personnelle qui le porte à l'apprentissage des langues du milieu où il se trouve. Suzie étant d'origine océanienne est sans doute mieux outillée pour comprendre les obstacles à la communication avec les parents kanak et à proposer des solutions pour réduire la distance entre l'espace familial et l'espace scolaire. S'il n'est pas négligeable, cet élément n'explique pas tout puisque les parents de l'école de Suzie se sont peu à peu plus impliqués dans le travail de leurs enfants que ceux d'autres écoles de tribu où les enseignants sont également de culture kanak. Le dispositif de l'atelier philosophique peut expliquer cette plus grande implication. En favorisant le développement langagier, cognitif et social des élèves, il a pu participer à réduire

la distance entre la culture scolaire et la culture familiale de l'élève, distance qui, comme le souligne Perrenoud (1989) peut constituer un facteur de réussite pour certains et un facteur d'échec pour d'autres :

> Parfois, ils savent déjà ce que l'école est censée leur enseigner : ainsi, savent-ils lire avant que cet apprentissage ne devienne obligatoire. Le plus souvent, sans maîtriser d'avance la culture scolaire, ils disposent du capital linguistique et des habitudes de pensée qui placent les apprentissages scolaires dans le droit fil de la socialisation familiale. À d'autres élèves, cette familiarité fait au contraire défaut, ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences extrascolaires et le curriculum formel et réel de l'école (section 2.)

Les parents, qui ont observé un lien entre activités pédagogiques originales qui prennent appui sur leur héritage culturel, résultats scolaires et épanouissement de leur enfant, se sont rapprochés de l'école, contribuant eux aussi à un écosystème favorable au bien-être social et scolaire (Ailinca et Ferrière, 2021 ; Bronfenbrenner, 1979).

Ainsi, pour renforcer d'un côté le sentiment de sécurité culturelle des élèves et de leurs familles, et de l'autre le sentiment de sécurité des enseignants face à la transposition didactique de savoirs, savoir-faire et savoir-être, nous considérons qu'il est indispensable en formation initiale et continue de développer les conditions d'une démarche éducative interculturelle appelée par les textes institutionnels, en proposant des dispositifs qui ouvrent à l'altérité. Cela doit s'accompagner d'une réflexion sur la manière dont la culture scolaire et les logiques personnelles peuvent constituer des verrous ou des leviers dans la prise en compte de la diversité (Bucheton 2019 ; Lemoine, 2018).

2. Une méthode pour développer l'éthique professionnelle enseignante

Les expérimentations menées en écoles maternelles et élémentaires ont montré comment l'appropriation de pratiques philosophiques contextualisées peuvent constituer des modalités pertinentes pour aider les enseignant à développer une réflexion sur une didactique conforme à l'éthique professionnelle. Dans cet objectif, la formation initiale et continue doit les accompagner à surmonter certaines difficultés.

2.1. Apprendre à construire un espace où se joue une dynamique intellectuelle et intersubjective

Même si les enseignants au sortir d'une formation initiale sont conscients que les contextes linguistiques, historique et géographique sont bien différents de ceux de la France, surtout lorsqu'ils se sont portés volontaires pour expérimenter une pratique éducative à visée

interculturelle, prendre en compte la réalité du terrain demande plus qu'une simple adaptation des programmes (Lucy et Gouaïch, 2023/24). Cela est d'autant plus difficile qu'ils ne disposent pas de manuels scolaires adaptés au contexte calédonien pour les aider dans cette entreprise. En effet, si des initiatives locales ont permis de proposer des ouvrages pédagogiques pour exploiter la littérature de jeunesse calédonienne au collège et au lycée (Chardon-Isch, 2019 ; 2020 ; Isch, 2018), les ressources pour le premier degré sont plus anecdotiques.

Lever les obstacles didactiques

Le premier obstacle qui doit être levé relève d'un décalage entre les postulats pédagogiques des pratiques philosophiques avec les enfants et l'habitus didactique c'est-à-dire les « façons de faire évidentes pour travailler [les] cours » (Point, 2023, p. 50), acquises lors de situations d'apprentissage vécues dans les pratiques scolaires et qui varient selon les enseignants. Dans la DVP, les élèves, considérés comme des interlocuteurs valables, sont véritablement acteurs de leurs apprentissages : ils construisent ensemble un savoir commun. Les enseignants ont ainsi développé des compétences de médiateurs en cherchant les meilleures conditions pour permettre à chacun de s'exprimer et à la communauté de progresser dans la réflexion collective. Pour aider au développement de l'élève penseur, ils ont appris à piloter l'activité en procédant à plusieurs ajustements comme nous avons pu l'observer au prisme de l'essai de catégorisation des différentes préoccupations enseignantes élargies à l'exercice philosophique : choisir un thème d'intérêt, un support inducteur éclairant, une organisation spatiale et une durée adéquates, encourager l'expression individuelle et les interactions, assurer une bonne gestion des tours de parole, de leur contenu, des règles démocratiques et maintenir une exigence face aux savoirs. Les pratiques philosophiques avec les élèves valorisent ainsi chez l'enseignant entrant dans le métier une attitude active et participative. Cette démarche volontaire constitue un facteur déterminant dans le développement professionnel, qui nécessite un apprentissage continu de stratégies de mobilisation de savoirs à enseigner et pour enseigner dans une visée d'adaptation au(x) contexte(s) (Pérez-Roux, 2016).

Lever les obstacles épistémologiques

Avec la réflexion didactique, la mise en œuvre d'ateliers philosophiques contextualisées offre les conditions d'une réflexion sur le rapport au(x) savoir(s) qui organise la relation entre l'enseignant, l'élève et la matière (Gagnon, 2011). L'expérimentation a montré une progression des représentations : le savoir n'est pas un tout monolithique et immuable, comme pouvait en rendre compte l'arbre de la connaissance d'une des enseignantes, et la capacité à apprendre

n'est pas innée. Il s'agit d'un processus graduel dont la réussite ou l'échec relève de « plusieurs facteurs cognitifs et relationnels complexes qui interagissent dans le choix d'une stratégie d'apprentissage en continuelle adaptation » (Point, 2023, p. 55), selon le savoir, l'élève ou l'enseignant. S'engager dans une éducation interculturelle éthique implique donc de prendre conscience, non seulement de son propre rapport au savoir en tant qu'enseignant et de ce qui peut être problématique dans la perspective de pratiques pédagogiques qui tiennent compte des rapports que les élèves eux-mêmes ont au(x) savoir(s), mais aussi de l'attitude intentionnelle nécessaire pour progresser en la matière. En développant un patrimoine culturel commun à tous les élèves de Nouvelle-Calédonie, en apprenant à passer d'une vision monoculturelle à une « vision en diversité culturelle » (Belkaïd, 2002, p. 214), les enseignants favorisent l'intégration dans la classe d'élèves qui pourraient être en difficulté et transforment les parents en alliés. Par cette démarche culturelle l'enseignant est stimulé dans son fonctionnement intellectuel et éprouve dans le même temps plus de plaisir à transmettre (Boimare, 2012), comme l'exprime Moana : « Ça m'a donné le goût de la littérature de jeunesse océanienne parce qu'avant ça je ne m'y intéressais pas spécialement » (Annexe 35, 22).

Au-delà du support inducteur, l'exercice même de la discussion à visée philosophique permet de réinventer le rapport au savoir-pouvoir (Hawken, 2020b). L'enseignant doit adopter la posture d'un facilitateur et non plus celle d'un transmetteur comme dans les pédagogies scolaires conventionnelles (Viaud, 2023) ; il doit feindre son ignorance pour encourager la dynamique des échanges et permettre aux élèves de s'emparer du dispositif de construction du savoir. Dans ce cadre, les enseignants ont fait part de leur étonnement quant aux capacités de réflexion des élèves. Cependant, comme ils ont pu le constater, cette forme de lâcher-prise de l'adulte ne va pas de soi. Ainsi, à côté des enjeux liés à la pratique de la DVP en classe, il est important de bien préciser aux enseignants novices (et experts) les difficultés spécifiques à l'animation de ces ateliers (Tozzi, 2018) et les précautions à observer (Budex, 2022).

Prévenir les risques de dérive

Le suivi d'ateliers philosophiques menés par des enseignants novices dans la pratique nous a permis d'observer quelques risques de dévoiement de la visée de l'exercice. Budex (2022) rappelle qu'il ne s'agit pas d'un exercice pour régler une situation singulière de conflit dans la classe, ni l'occasion d'une leçon de morale. Ce n'est pas non plus une séance de psychothérapie de groupe où l'intimité de l'élève est exposée : l'animateur doit viser la généralisation conceptuelle, ce qui implique de sa part un art de la relance. La médiation d'un support culturel peut éviter ces dérives. L'atelier philosophique est uniquement soumis à l'exigence de vérité

et non à une quelconque doctrine morale, sociale, politique ou même philosophique. Et bien qu'il puisse contribuer à diminuer les violences, il n'est pas non plus un antidote miracle à toutes les violences (Budex, 2022), en particulier en Nouvelle-Calédonie. Il offre l'occasion d'aborder des questions parfois sensibles en les interrogeant philosophiquement. Ces risques de dérive avaient été partagé lors de la phase exploratoire en 2022, mais nous retenons qu'il est important d'insister sur cet aspect, notamment pour ne pas décourager les praticiens novices qui, lors des premières expérimentations dans des classes dites « difficiles », pourraient se sentir en échec en ne voyant pas d'effet sur le climat de classe, ou bien pour éviter que, consciemment ou non, ils puissent en faire un outil d'instrumentalisation.

La familiarisation avec l'exercice est à ce titre essentielle, d'où l'importance d'engager le plus tôt possible dans leur formation les enseignants à la mise en œuvre de ces dispositifs pour leur fournir un accompagnement dans l'identification des obstacles et leur permettre de chercher des solutions avec l'aide des pairs.

2.2. Encourager la collaboration interculturelle des enseignants

La démarche collaborative choisie pour cette recherche a été très appréciée par les participants qui ont trouvé de grands bénéfices à échanger entre eux et avec des praticiens de Polynésie et de France. Plusieurs éléments plaident en faveur de la multiplication d'actions qui encouragent des processus de co-production de savoirs à partir d'un apprentissage collectif croisé, notamment dans la perspective d'une éducation interculturelle en Nouvelle-Calédonie.

Les moments de rencontre ont favorisé une réflexivité interactive et interculturelle. Pour une meilleure prise en compte de la diversité des élèves et la mise en œuvre d'une pratique dialogique qui puisse encourager la reconnaissance de l'autre comme un alter-ego, les enseignants ont partagé leurs difficultés, leurs doutes, mais aussi leurs sources de satisfaction (ajustements, outils mis en place, implication des élèves dans la communauté de recherche …). L'alternance, pratique de classe et analyse réflexive avec des collègues, contribue grandement à l'enrichissement des pratiques enseignantes. L'observation d'ateliers philosophiques dans d'autres contextes multiculturels (école d'une île de Polynésie, école du Mans) participe également au développement d'une réflexion plus large sur l'approche de la diversité à l'école, avec par exemple la prise en compte du bilinguisme des élèves (Deprez, 2022). Comme le développe Boimare (2012), la co-réflexion avec des collègues parfois plus aguerris permet de comprendre les mécanismes qui peuvent bloquer certains élèves, l'impact positif des apports

culturels contextualisés et des entraînements à penser et à parler en collectif. Cela peut « transformer la peur d'enseigner en plaisir d'enseigner » (p. 9).

En outre, dans un cadre collaboratif interculturel, comme nous l'avons pensé en choisissant pour notre étude des enseignants stagiaires d'origine culturelle différente, les divergences de points de vue constituent des leviers pour alimenter la réflexion interculturelle. Plusieurs sujets de discussion, analysés au chapitre VIII, ont ainsi fait l'objet d'une construction cognitive plus élaborée grâce à la réflexion en équipe. Rappelons pour exemple le petit débat engagé en début d'expérimentation entre les enseignantes de maternelle sur la primauté de la littérature de jeunesse européenne : Léa et Julie montraient une préférence pour le corpus européen, plus riche et « que tout le monde connaît » (Annexe 43, 42) comme *Le Vilain Petit Canard.* Suzie de son côté recommandait une littérature qui s'appuie sur le réel des enfants. Léa et Julie ont finalement trouvé de la cohérence à proposer des supports littéraires océaniens tandis que Suzie a bâti des projets combinant les deux littératures autour d'un même thème. La contrainte générée par la visée interculturelle de l'exploration oblige les acteurs à traiter cette différence en collaborant. Cependant, certains thèmes philosophiques et la manière de les aborder en contexte majoritairement kanak ont été sujets de discussions animées et interrogent les limites d'une école émancipatrice dans une société traditionnelle réglée par l'obéissance aux règles de vie et d'ordre prescrites par les chefs (Féral et Madinier, 2021).

2.3. Des pistes pour alimenter la réflexion collective sur la visée émancipatrice de la philosophie avec les enfants dans des contextes d'enseignement où l'organisation humaine est régie par la coutume

Lors d'un entretien d'analyse de pratique, Suzie évoquait la réticence ou la méfiance que certains personnels de direction ou parents kanak pouvaient manifester à l'égard de la pratique philosophique avec les enfants et qu'il était important de communiquer avec eux pour les rassurer :

> SUZIE — Quand on m'a proposé de présenter ça au Carrefour des pratiques pour 2024, je me suis dit que c'était vraiment l'opportunité de montrer tous les bénéfices que les ateliers philosophiques apportent, et que ce n'est pas d'aller à l'encontre de ce qui existe déjà ici. Je pense que la peur est là, qu'on puisse donner trop la parole et surtout qu'on mette des mauvaises idées dans la tête des enfants (Annexe 24, 16)

Rejoignant les défenseurs de la philosophie pour tous, selon lesquels il est urgent de ne pas attendre pour réfléchir sur ce qui est tolérable et intolérable (Galichet, 2022), pour l'enseignante

océanienne l'éducation à l'esprit critique est importante car elle offre aux enfants les conditions de ne pas faire sans comprendre (Annexe 24). Dans le même temps, elle manifeste une certaine réticence au thème philosophique choisi par Théo sur l'obéissance aux aînés et à son questionnement, dans une classe où la culture des élèves est fortement marquée par le respect aux frères aînés et aux chefs de clans (Annexe 42). Dans ce cadre, il est difficile pour des enfants de CE2 d'amener un point de vue contraire au fait qu'il faille obéir de manière inconditionnelle. Julie se range de son côté quand Moana rejoint Théo, défendant la visée émancipatrice de l'école et de la philosophie. Par le biais de la différence culturelle et du processus de négociation, les enseignants en arrivent à s'entendre sur le fait qu'il n'y a pas de sujets tabous mais qu'il est important de faire attention à la manière de faire, d'autant plus lorsqu'on est de « culture étrangère » pour éviter d'endosser des « mauvais rôles » (Annexe 42, 133).

L'échange questionne l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre d'une politique éducative émancipatrice qui vise à former des citoyens libres et éclairés dans des contextes régis par une organisation sociale et des valeurs parfois différentes. Si le texte du socle commun de connaissances de compétences et de valeurs est clair, il n'évoque pas les difficultés à concilier des valeurs qui peuvent opposer l'école et certaines familles :

> L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de la République française ainsi que les valeurs universelles rassemblant les communautés de la Nouvelle-Calédonie […] (2021a, p.6)

Comment par exemple transmettre une culture de l'égalité entre les filles et les garçons, principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation, quand la Charte du Peuple Kanak (2014) recensant le socle commun des valeurs et principes fondamentaux de la civilisation kanak soutient la prééminence de l'homme sur la femme : « La société Kanak est une société patriarcale. Son système social fonctionne à partir d'une transmission des droits, des pouvoirs et des responsabilités, basée sur l'homme […] » (article 56) ? En somme, comment transmettre les valeurs de la République quand celles de la coutume priment : « La Légitimité coutumière Kanak est antérieure à la légitimité démocratique apparue avec l'État politique institué en France puis installé en 1853 en Nouvelle-Calédonie […] (article 55) ? ».

En guise de réponse, il convient d'accepter humblement que les relations interculturelles ne sont pas simples, en témoigne l'histoire politique de la Nouvelle-Calédonie et les tensions

paroxystiques de 2024. À la suite de Blanchet et Coste (2010), nous pensons effectivement que le parcours interculturel n'est pas linéaire : il comprend des moments de divergences, de tensions, d'incompréhensions, voire de conflits. Les conflits sont parfois souhaitables mais tout n'est pas acceptable. Ce sont précisément ces « expériences d'altérité humaine et sociale » (Blanchet et Coste, 2010, p. 11) que proposent les temps de réflexion philosophiques. Leur vocation émancipatrice tient à cette capacité d'interroger les valeurs et les vérités dans un rapport à soi et aux autres. Si, comme l'affirme Vernaudon (2021), « l'école n'a pas pour vocation de conforter un entre-soi autochtone idéalisé », elle doit en revanche s'adapter aux spécificités locales et « contribuer à une meilleure connaissance de l'identité humaine, à la fois une et multiple » (p. 207).

Éveiller à l'esprit critique implique donc d'amener l'élève à réfléchir au contexte dans lequel s'est affirmée telle ou telle valeur, à le familiariser à prendre de la distance face aux évidences, mais il est important de ne pas opérer de ruptures trop brusques avec ce que l'enfant d'école primaire peut entendre dans sa famille (Tharrault, 2021). L'objectif n'est pas de le contraindre à devenir précocement un adulte mais de l'engager sur le chemin de la réflexion en respectant son rythme. L'enseignant doit avoir conscience de cet équilibre délicat pour que la pratique de la philosophie avec les enfants ne devienne pas contre-productive. C'est la conclusion à laquelle est arrivée notre communauté de recherche collaborative : éduquer à la liberté et à la raison, en gardant à l'esprit la complexité du paradigme interculturel qui doit rester dans une dynamique réflexive et critique. Pour favoriser cette prise de conscience, la sensibilisation aux questions épistémologiques en formation universitaire et en formation continue doit être encouragée ainsi que la collaboration interculturelle des enseignants.

3. Les limites de la recherche

Si comme nous venons de le présenter, cette recherche a fourni de nombreux arguments en faveur de la pratique contextualisée de la philosophie avec les enfants, plusieurs limites méritent d'être relevées. Il s'agit d'abord d'une étude de cinq cas et si cette approche qualitative permet de documenter les pratiques enseignantes dans la perspective d'une formation à l'éducation interculturelle, les résultats ne sont pas forcément généralisables. Un plus grand nombre d'études de cas, dans un projet plus large d'observation de pratiques interculturelles en Nouvelle-Calédonie, permettrait une visualisation plus large du secteur.

3.1. Les contextes d'expérimentations

Il convient de repréciser tout d'abord que notre démarche de recherche s'est adaptée au contexte et non l'inverse. Inconnus au moment de la sélection des enseignants engagés dans la formation PHILEACT, les lieux d'affectation n'ont pas été choisis. Cela a pu constituer une limite sur deux points. Le premier concerne les niveaux de classe sur lesquels se sont portés les expérimentations. Trois enseignantes ont pris en charge une classe de maternelle dont deux avec des enfants de moyenne section. Si nous avons pu démontrer les intérêts multiples de la mise en place, très tôt dans la scolarité, d'ateliers philosophiques à partir d'une littérature de jeunesse qui ouvre sur les différentes cultures d'Océanie, la valorisation interculturelle que nous envisagions n'est pas perceptible dans les discours des enfants pour qui la différenciation perceptive (pareil / différent) est en cours d'exploration (Baudonnière et Castelo, 1978).

Le deuxième point est relatif à l'homogénéité culturelle dans la majorité des classes observées, quasiment exclusivement de culture kanak pour les classes de Suzie, Théo et Moana. Bien que les discussions sur des thématiques comme l'amitié, la différence, la richesse, aient montré à quel point il était important d'ouvrir les esprits pour dépasser les représentations négatives d'une relation d'altérité, nous n'avons pas vraiment pu observer les effets de la pratique philosophique contextualisée en situation d'interaction interculturelle entre les élèves en classe. Certes, il y a de bonnes raisons de penser que l'exercice régulier de la DVP dans des classes plus représentatives de la diversité culturelle en Nouvelle-Calédonie puisse contribuer à améliorer le dialogue entre les élèves de culture différentes, mais nous ne pouvons pas l'étayer. Cette situation a en revanche pu être compensée par l'hétérogénéité culturelle choisie des profils enseignants, pluralité qui a enrichi les échanges, la réflexion sur l'éducation interculturelle et les pratiques, dans l'objectif d'une meilleure prise en compte de la diversité à l'école.

3.2. Le statut de formatrice et de chercheuse

Notre double casquette de formatrice et de chercheuse a pu constituer également çà et là un facteur influent. Lors de nos premières visites d'ateliers philosophiques, certains nous voyaient encore sous le statut de formatrice venue en visite évaluative. En cours de séance, Suzie nous demandait ainsi l'autorisation de projeter un support pour aider les enfants dans leur réflexion (Annexe 7) ou interrompait la discussion à visée philosophique pour inviter ses élèves à nous partager leur satisfaction vis-à-vis d'autres activités conçues par l'enseignante (Annexe 8). Dans d'autres contextes, pendant les DVP, les enseignants nous prenaient à témoin de la

difficulté à faire progresser les échanges, de manière explicite (« hou c'est dur », Léa, Annexe 13, 134), ou implicite comme Théo qui nous « lan[çait] des regards interrogatifs » (Annexe 17, 256). Pour les rassurer, avec bienveillance nous avons dû réexpliquer notre démarche de recherche. Soucieuse de la valeur scientifique de nos travaux et de la sécurisation émotionnelle des participants, nous avons parfois éprouvé la tension évoquée par Boutru Creveuil et al (2023) entre les deux identités de praticienne et de chercheure : participer à la collaboration et garder une forme de distance. Pour limiter l'écueil d'un déséquilibre, notre pratique réflexive a guidé nos ajustements.

3.3. Une offre éditoriale limitée pour les maternelles

Nous avons souligné le rôle de la littérature de jeunesse dans l'ouverture à l'altérité et la contribution que des ouvrages océaniens, reflets de la diversité culturelle présente en Nouvelle-Calédonie, pouvait apporter à la motivation des élèves, au développement de leurs compétences langagières, cognitives et intersubjectives. Pourtant, si les fictions littéraires océaniennes constituent bien un « grand laboratoire » (Ricoeur, 1990) pour explorer les cultures et les valeurs locales et s'interroger sur des problématiques philosophiques sous-tendues par les aventures des personnages, l'accès à une offre éditoriale adaptée aux plus petits reste limité. Cela est apparu en moindre mesure pour le cycle 2 mais de manière plus évidente en maternelle. La collaboration avec les enseignantes de cycle 1 a en effet montré des difficultés pour trouver des ouvrages océaniens qui favorisent les expériences de pensée dès les premières années de l'enfance. Il est possible de trouver quelques albums calédoniens, comme ceux de Liliane Tauru (2012 ; 2013 ; 2019), mais, bien que plaisants, ils offrent peu de prise à un questionnement existentiel.

Dans une perspective édifiante, la production éditoriale polynésienne propose ces dernières années plus de choix. Les Éditions Api Tahiti publient ainsi une série d'albums bilingues tahitien-français qui permet d'aborder les émotions telles la tristesse, la colère, la joie, la peur ; d'autres présentent des récits qui font écho aux préoccupations des enfants en présentant des histoires autour du thème de la différence, du handicap, de la moquerie, de l'entraide, etc., mais exceptés un ou deux titres, l'offre n'est pas accessible dans les librairies calédoniennes. Lors du déplacement en Polynésie française en 2022, nous n'avions pas encore conscience de ce manque d'ouvrages en Nouvelle-Calédonie pour les maternelles (d'autant plus que nous ne nous attentions pas à ce que trois personnes du groupe y soient affectées) et n'avons pas exploré les librairies de Tahiti dans cette perspective.

Dans la majorité des ateliers philosophiques, les enseignantes ont donc engagé les discussions à partir de supports destinés à une tranche d'âge supérieure, beaucoup plus étoffée pour le cycle 3, ou bien ont pris l'option d'une littérature issue d'autres espaces insulaires. C'est le choix opéré par Léa avec l'album réunionnais *Théo le baleineau* pour aborder le respect du lagon. La place et le rôle dévolu à la littérature de jeunesse en maternelle, pour mobiliser le langage, favoriser l'entrée dans l'écrit et s'imprégner d'un patrimoine littéraire qui participe d'une culture commune, impose aux enseignants de choisir des textes adaptés (Boiron, 2015). Dans cette perspective le critère océanien a favorisé des mises en mots et en images d'un monde culturellement situé mais certains récits ont nécessité des modifications pour permettre leur compréhension et dégager des axes de réflexion. Si, comme le recommande Chirouter (2015 ; 2019), pour aborder une problématique dans toute sa complexité, la lecture en classe d'une dizaine de livres est recommandée, la médiation par une littérature philosophique européenne pour enfants reste prisée des enseignants. L'exploration du corpus océanien, en particulier autochtone, doit se poursuivre.

En 2024, une autre formation à la philosophie avec les enfants, cette fois pour des formateurs de l'INSPE, nous a conduite à nouveau à Tahiti d'où nous avons ramené cette fois plus d'albums polynésiens, adaptés aux cycles 1 et 2. Ils ont enrichi le corpus disponible pour les nouvelles promotions d'enseignants stagiaires. Parmi les explications à cette différence notable entre l'offre polynésienne et calédonienne d'une littérature qui s'empare des problématiques existentielles de l'enfance, nous émettons l'hypothèse de la diffusion des pratiques philosophiques avec les enfants à partir de supports culturels littéraires contextualisés. Les travaux de Deprez (2022 ; 2023) ont en effet participé à développer un intérêt pour cette pratique pédagogique sur l'archipel et ont pu encourager le monde éditorial à prendre en compte l'intérêt des lecteurs et de leurs parents pour des récits qui fassent réfléchir. C'est une des perspectives que nous entrevoyons à la diffusion de nos travaux.

4. Perspectives

Notre recherche est achevée mais les perspectives qu'elle engage sont prometteuses, tant pour les enseignants qui ont participé à la mise en œuvre de pratiques philosophiques et à la proposition de nouveaux rapports aux savoirs, que pour la formation initiale des enseignants ou encore plus largement pour la communauté éducative en Nouvelle-Calédonie. Au moment de clore cette rédaction, les résultats ont déjà été vulgarisés à diverses occasions et ont enclenché plusieurs changements positifs.

4.1. Pour les participants à la recherche collaborative

Tout au long de l'année 2024 et début 2025, les enseignants ont eu plaisir à nous partager l'évolution de leur pratique professionnelle, l'amélioration de leurs outils et leurs projets en lien avec les ateliers philosophiques.

Du côté des enseignantes de maternelle, les expérimentations ont connu des prolongements variés. Suite à la réflexion menée avec Julie l'année précédente, Suzie a mis en place des cahiers de philosophie pour tous ses élèves de sa classe de cycle (Annexe 52). Cela permet aux tout petits, qui apprécient de se joindre au groupe de discussion lorsqu'ils se réveillent de la sieste, de disposer d'un outil qu'ils retrouveront les années suivantes en moyenne section puis en grande section.

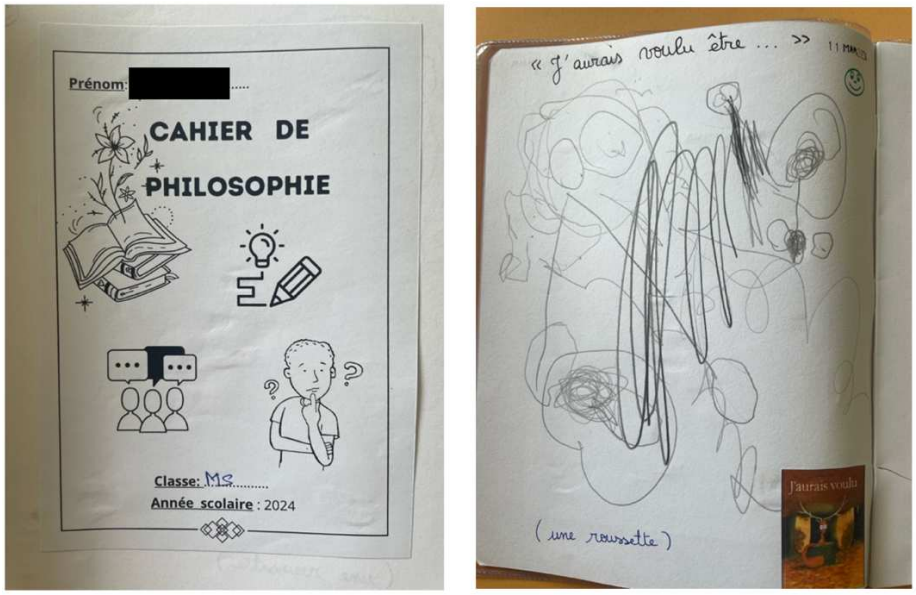


Figure 30 : Cahier de philosophie proposé par Suzie

Outre sa fonction de « Journal de bord » (Galichet, 2017, p. 5), sur lequel figurent les questions philosophiques, les dessins réflexifs et les textes dictés à l'adulte, le cahier de philosophie poursuit le travail engagé pour rapprocher les familles de l'école. Il circule entre les deux espaces éducatifs avec le livre voyageur[96]. Lors d'un conseil de cycle, à la demande

[96] Depuis 2004, le livre voyageur est une action qui est organisée dans les écoles maternelles de la 5e circonscription pour compenser le manque de livres dans certains milieux familiaux. L'enseignant fait choisir un ouvrage dans la classe que l'élève emmène à la maison. Les parents, informés de leur implication dans le projet, ont alors pour mission de lire l'histoire à leur enfant. Le lendemain, l'élève raconte aux camarades l'histoire lue. Il colle ensuite une gommette de couleur sur un tableau pour définir son degré d'appréciation et est progressivement amené à justifier son jugement (DENC, s.d).

https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/le_livre_voyageur.pdf

de l'inspecteur de la circonscription qui souhaite une harmonisation des outils entre le cycle 1 et le cycle 2, il est également choisi pour servir de pont entre la grande section et le CP où il suivra l'élève. Cela implique de la part de Suzie une formation de ses collègues à cette pratique. Elle s'est déjà engagée dans cette mission auprès d'une enseignante de CP et a été invitée avec Julie à diffuser les expérimentations au Carrefour des pratiques de la Province nord programmé fin 2024. Tous les enseignants de la cinquième circonscription y étaient conviés. Suzie envisage par ailleurs de s'engager dans une thèse portant sur les pratiques philosophiques à partir d'albums en langue autochtone, avec une participation des parents qui reste à définir.

De retour d'une absence prolongée, Julie a également maintenu cette pratique dialogique dans l'emploi du temps de sa classe avec un soin porté aux affichages réalisés à partir des traces écrites des enfants de moyenne section. Léa pour sa part a quitté la Province nord pour une école maternelle de la Province sud. Elle poursuit les ateliers philosophiques en moyenne section (Annexe 52). En 2025, elle fait part de l'avancée du projet d'écriture d'un ouvrage contextualisé pour des maternelles, dont l'idée avait germé fin 2023 (Annexe 29). Il s'agit d'un recueil de fables adaptées aux enfants calédoniens de quatre à huit ans, inspirées des apologues de La Fontaine (Annexe 52).

La philosophie avec les enfants et la littérature de jeunesse océanienne ont également gardé une place importante dans les pratiques professionnelles de Théo et Moana qui ont tous deux pris l'option de présenter une séance de discussion à visée philosophique contextualisée pour leur inspection de titularisation en 2024. Ils se sont préparés ensemble à cette échéance. Si le choix d'un atelier philosophique pouvait paraître audacieux, il a été heureux. Pour Théo, l'enjeu était important puisqu'en 2023, bien que la qualité de la relation enseignant-élève était reconnue, la préparation des outils de pilotage, la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces nécessitaient une année d'accompagnement supplémentaire. L'analyse réflexive de l'enseignant évoque une progression dans les représentations du métier, avec un élève davantage au centre de l'enseignement, un travail cadré et moins intuitif (Annexe 52). Outre les réunions avec ses partenaires de recherche calédoniens, c'est la deuxième formation PHILEACT, fin 2023, qui lui a permis de modifier son approche. Lors d'échanges avec des praticiens experts à qui il confiait les modalités de ses ateliers *one shot* et le plaisir qu'il rencontrait à essayer plusieurs dispositifs, il avait pris conscience de la l'indispensable rigueur de la préparation, de la progressivité des

apprentissages et de l'outillage nécessaire pour permettre aux élèves d'argumenter. Avec sa nouvelle classe de CE2, il a donc décidé de faire moins de DVP mais mieux préparées (Annexe 52). Il a opté pour une meilleure mise en réseau d'ouvrages autour d'un thème en amont de l'atelier philosophique, et des traces écrites systématiquement travaillées en groupes afin de favoriser l'écriture réflexive, la coopération et le tissage pour des DVP ultérieures (Figure 31).

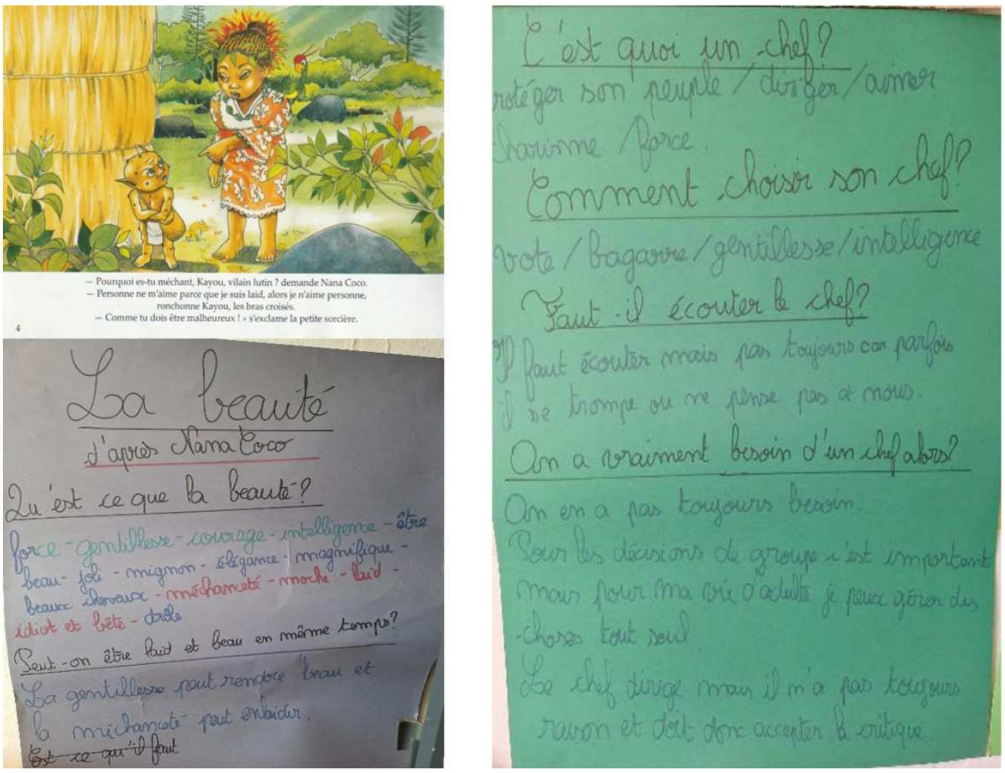


Figure 31: Exemples de documents transmis par Théo en 2025 pour partager l'évolution de ses pratiques, en particulier sur la trace écrite.

Théo a également travaillé sa posture pour laisser plus de place à la parole des enfants, et a observé leurs progrès en complétant une grille recensant le nombre d'interactions des élèves à chaque DVP (Annexe 52). Les commentaires positifs qui ont accompagné son inspection l'ont encouragé à poursuivre dans ce sens. Il en a été de même pour Moana, encore enseignant stagiaire en alternance à l'INSPE au moment de l'expérimentation. Il a aujourd'hui en responsabilité une classe de cycle 2 (CP, CE1 et CE2) dans une école située sur une des îles Loyauté (Annexe 52). Titularisé en 2024 et soutenu par l'inspecteur qui a observé la séance, il poursuit la pratique de la philosophie avec les enfants. Avec l'autre classe de cycle 2, il mène

les DVP lors des temps de décloisonnement[97]. À la demande des collègues de maternelle, informés des pratiques menées dans les écoles de la province, nord, il envisage de les aider à mettre en œuvre des ateliers pour développer les compétences langagières des enfants.

La formation aux ateliers philosophiques et la participation à la recherche collaborative a donc permis aux enseignants d'améliorer leurs pratiques, de se projeter avec plus de confiance et d'être porteurs d'actions qui les valorisent.

4.2. Pour la formation initiale des enseignants

Les résultats de la recherche et les remarques qu'elle suscite sur la nécessité d'accompagner les jeunes enseignants à développer une réflexion interculturelle éthique, fondée sur une culture de l'autre et de la rencontre, ont déjà produit des transformations positives dans la formation initiale.

La première implication tient à notre double statut de chercheuse et de praticienne. L'exploration théorique sur l'interculturalité, la philosophie avec les enfants, les pratiques enseignantes, l'histoire coloniale et ses résurgences dans la problématique éducative, ainsi que l'enquête collaborative de terrain, ont enrichi notre identité professionnelle. En 2025, dans le document décrivant les contenus d'enseignement du troisième semestre master MEEF, pour le cours « Littérature de jeunesse »[98] les objectifs ont été modifiés. L'intitulé initial : « Se construire une culture littéraire avec des œuvres appartenant au patrimoine culturel de la Nouvelle-Calédonie » est devenu : « Se construire une culture littéraire avec des œuvres appartenant au patrimoine culturel océanien. S'engager dans une démarche interculturelle ». Par cette modification, nous souhaitions d'une part élargir le corpus pour accéder à davantage d'œuvres représentatives des différentes cultures présentes en Nouvelle-Calédonie et aptes à engager des débats réflexifs, et d'autre part mettre au cœur de l'exploration littéraire océanienne la réflexion sur les enjeux d'une éducation interculturelle. Bénéficiant désormais de la recherche que nous menons depuis trois ans pour enrichir un corpus littéraire océanien favorable à des situations d'enseignement et d'apprentissage contextualisés, chaque nouvelle promotion dispose d'une offre toujours plus élargie pour mener des ateliers philosophiques, en

[97] L'objectif du décloisonnement est de regrouper des élèves de même niveau et d'établir une progression pédagogique en respectant les attendus de fin de cycle. Les enseignants permutent leurs classes et enseignent une spécialité au groupe défini.

[98] Le cours de littérature de jeunesse (10 heures de Travaux Pratiques) partage l'unité d'enseignement « Savoirs, didactiques et transdisciplinarité – Culture humaniste » avec les arts visuels, l'histoire des arts et la musique.

particulier en cycles 1 et 2. Et plus nous proposons à la lecture des ouvrages de cultures océaniennes différentes, plus nous constatons d'échanges interculturels au moment de la restitution et de l'analyse des pratiques. Le malaise que nous avions enregistré lors de la phase exploratoire en 2022, concernant le sentiment de légitimité ou d'incompétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne, en particulier kanak (Perronnet et al. 2024), n'est plus perceptible. Les échanges autour de savoirs qui s'appuient sur le quotidien des élèves se poursuivent dans le cours de français, en didactique des langues, en particulier lorsque nous abordons le choix des supports d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons souligné, nous ne disposons pas de manuels contextualisés pour l'école primaire. Le plaisir plus affiché des jeunes enseignants à l'exploitation d'ouvrages océaniens, notamment pour engager les élèves à des dialogues réflexifs sur les valeurs en jeu, est à mettre également au crédit d'un temps plus long, accordé par l'équipe de direction de l'INSPE, à la maîtrise de cette modalité pédagogique avec l'ajout d'heures dédiées à cet apprentissage.

Cela nous conduit à un second prolongement qui, de manière très concrète, concerne la sensibilisation de tous les futurs enseignants aux enjeux et aux modalités pratiques de questionnements philosophiques dans toutes les disciplines. Dans le cadre d'un dispositif « Enjeux professionnels inter-degrés », depuis cette année, les futurs enseignants du primaire et du secondaire sont regroupés pour bénéficier d'une formation de 12 heures sur les pratiques philosophiques. Après une phase théorique qui met à leur disposition de nombreuses ressources, notamment les fiches pédagogiques auxquelles nous avons collaboré avec les partenaires du projet PHILEACT, nous les plaçons en groupes disciplinaires hétérogènes et les engageons à construire la trame d'un atelier dans la discipline de leur choix. Les retours satisfaits des participants, tant pour la découverte d'un dispositif original que pour la collaboration interdisciplinaire et inter-degrés, encouragent à poursuivre la transmission de cette modalité discursive. Depuis trois ans, la multiplication des sujets de mémoire sur les pratiques philosophiques dans le premier degré, mais aussi dans le parcours Lettres second degré, témoigne également de l'intérêt porté à cet enseignement.

L'IFMNC, le deuxième institut de formation des enseignants, semble y être à son tour sensible puisque nous sommes sollicitée en fin d'année pour présenter notre recherche aux 36 futurs instituteurs de troisième année et leur proposer une initiation aux pratiques philosophiques avec les enfants. En peu de temps, l'attention pour la philosophie avec les enfants s'est généralisée à l'ensemble de la communauté éducative.

4.3. Pour l'ensemble de la communauté éducative … et au-delà

Outre le partage d'expérience effectué par Suzie, Julie, Léa, Moana et Théo auprès de leurs pairs et les expérimentations menées lors des stages en alternance des étudiants en pratique accompagnée, début 2024, dans le cadre du plan de formation en français, s'est également déployée une constellation[99] de tous les conseillers pédagogiques du Territoire autour de la philosophie avec les enfants. Afin de rendre moins descendante la formation, la constellation, organisée par un Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) du premier degré, consiste à partager des pratiques et des réflexions sur un thème, à élaborer une séance sous la conduite d'un formateur référent, considéré comme un facilitateur, puis à la mettre en œuvre par un professeur volontaire afin d'en discuter ensuite (Ponce, 2023). Nous avons donc programmé deux demi-journées de travail. Le premier regroupement a fourni les apports théoriques et les premiers résultats de l'enquête empirique en Nouvelle-Calédonie et mis en situation de DVP les participants. Nous les avons ensuite accompagnés dans la conception d'un questionnement à partir du conte autochtone *Les cinq frères* (Germain, 1991), selon un modèle qui suit les axes de culture civique portée par l'EMC : la sensibilité, le jugement, la règle et le droit, l'engagement[100]. Le deuxième regroupement a permis de discuter des expérimentations qui avaient pu être menées et de la manière de relier cet apprentissage aux projets en cours, notamment celui intitulé « Fêter les fables à l'école » porté par le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie (Lavigne et al. 2024). Dans le document d'accompagnement présenté par les auteures sur le site de la DENC, nous remarquons une mention à la philosophie avec les enfants, une référence à des ouvrages océaniens et le questionnement présenté dans la formation (Annexe 53). La constellation a été l'occasion pour les conseillers pédagogiques d'en savoir plus sur les pratiques de terrain qui se multipliaient et de mener ensemble une réflexion didactique et pédagogique pour répondre aux enjeux d'une éducation interculturelle, favorable à la réussite de tous les élèves.

---

[99] Selon Ponce (2023), le mot « constellation » renverrait aux « lessons studies », un concept de formation issu du Japon et qui se serait développé aux États-Unis. Il renvoie à la production d'une séance élaborée par un collectif.

[100] L'atelier philosophique, sur le thème de la force à partir du conte *Les Cinq frères,* figure dans une des fiches pédagogiques (le corps), disponible sur le site PHILEACT (https://phileact.univ-nantes.fr/ressources-pedagogiques). Le questionnement invite d'abord à identifier dans l'histoire le problème rencontré par les personnages, à se mettre à leur place pour ressentir leurs émotions (culture de la sensibilité) ; les élèves sont ensuite conduits à se demander si les actions des protagonistes sont satisfaisantes ou non du point de vue des valeurs (culture du jugement), avant de s'interroger sur leur conformité vis-à-vis de la loi (culture de la règle et du droit) ; pour finir on leur demande de dire ce qu'ils auraient fait dans la même situation (culture de l'engagement). Cette progression est inspirée d'un travail mené par Yannick Mével (2018) avec de futurs professeurs des écoles en formation, sur l'album *Tyranno le terrible* (Wilhelm, 1995).

Ajoutons à toutes ces perspectives celle de l'ouverture sur la région Océanie avec en 2025 la formation aux ateliers philosophiques d'une délégation d'étudiantes vanuataises, futures enseignantes de français, venues en Nouvelle-Calédonie pour enrichir leur maîtrise de la langue française et leur pratique de classe. Pour contextualiser le dispositif, nous avons choisi trois contes de l'archipel du Vanuatu, extraits de *Nabanga* (Gardissat, 2004) : « Maraptit le voyageur », « Le rat et la pieuvre », « La poule rousse et les crocodiles de mer », des provinces de Torba, Shefa et Tafea, qui permettent d'aborder les thèmes de l'aventure, de l'entraide, du mensonge et de la vengeance. En plus du plaisir d'avoir pu participer activement à la formation, en pratiquant la langue française, les participantes et leur formatrice ont trouvé la démarche intéressante : d'abord pour la contextualisation, axe fort de la politique éducative vanuataise, ensuite pour les objectifs linguistiques de compréhension de l'écrit et d'expression orale par un dispositif original, enfin pour l'enseignement de « l'instruction civique » qui pourrait être abordé de manière plus réflexive.

Notre recherche a ainsi largement dépassé le cadre des cinq écoles engagées dans l'expérimentation. La finalité d'ouverture à l'altérité, que nous avions au départ assigné aux pratiques philosophiques contextualisées avec les enfants, pour les enfants et pour les enseignants entrant dans le métier, nous a finalement engagée dans une dynamique interculturelle qui n'a cessé de repousser les frontières de notre identité professionnelle et personnelle.

CONCLUSION

Nous plaçons notre recherche dans la problématique de l'éducation interculturelle qui pose la diversité et la pluri-appartenance comme la norme (Abdallah-Pretceille, 1999). En contexte calédonien, elle s'inscrit dans la réflexion collective d'une école qui affiche les ambitions de garantir « un enseignement de qualité identique à tous les élèves, quelles que soient leurs origines géographiques, sociales et culturelles » (Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2016, p. 17) et de développer une identité enrichie des cultures du pays pour un vivre ensemble plus harmonieux. Dans ce cadre, nous avons interrogé l'apprentissage au dialogue réflexif, engagé par des supports littéraires océaniens, comme levier pour permettre aux enseignants nouvellement affectés dans des classes de primaire de développer des capacités à penser et vivre l'interculturalité. Une exploration commencée en 2022 et terminée début 2024 a contribué à dégager un certain nombre d'invariants dans la mise en œuvre de pratiques dialogiques favorables au développement d'une pensée individuelle et collective en milieu calédonien. Le projet PHILEACT nous a offert un cadre de formation pour enrichir nos propres connaissances et bien sûr celles des cinq enseignants, novices dans la pratique de la philosophie avec les enfants, et qui ont accepté de participer à cette recherche.

L'architecture du multi-agenda des préoccupations enseignantes de Bucheton et Soulé, (2009), élargi aux pratiques philosophiques, a fourni pour sa part un modèle heuristique intéressant pour notre premier axe de travail visant à analyser et comprendre « la grammaire très complexe du visible et de l'invisible des gestes professionnels » (Bucheton, 2019, p. 77), dans une perspective d'éducation interculturelle. Cela s'est révélé d'autant plus intéressant que les enseignants stagiaires n'étaient pas forcément familiarisés avec leurs contextes d'enseignement : écoles maternelles de villages, de tribu de la Province nord, école élémentaire en zone éducative prioritaire de Nouméa. Aux concepts de pilotage, d'atmosphère, de tissage, d'étayage et de savoir, l'association de variables propres à l'exercice de la discussion à visée philosophique a permis de faire valoir la variété des conduites enseignantes dans la classe, de repérer les dynamiques d'ajustement au bénéfice des élèves et d'accéder aux logiques d'arrière-plan, plus personnelles (Morel et al. 2015). Un deuxième axe portait sur la contribution de la collaboration d'enseignants de cultures différentes à l'appropriation de gestes et postures guidés par une réflexion professionnelle éthique.

Les résultats ont mis en avant plusieurs points d'intérêts. Nous relevons d'abord que l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne, fortement mise en avant dans les derniers programmes au côté de l'enseignement des fondamentaux de la culture kanak, a éveillé ou conforté chez les praticiens stagiaires une reconnaissance de sa valeur pour développer des rapports inclusifs de la pluralité linguistique et culturelle présente dans les écoles calédoniennes. La diversité du corpus représentatif de la réalité multiculturelle dans laquelle évoluent les élèves favorise à la fois l'identification et la décentration. Ce formidable laboratoire d'expériences océaniennes permet de réfléchir et de rendre sensible à d'autres façons de vivre, à des valeurs parfois différentes de celles qui ont été apprises. Dans cette perspective, l'atelier philosophique constitue un dispositif pertinent à plusieurs égards. En reconnaissant l'enfant comme un interlocuteur valable (Lévine, 2008), capable de participer à une discussion réflexive sur des questions qui ont toujours intéressé les hommes, l'enseignant lui permet de développer des compétences langagières et cognitives. Or c'est aujourd'hui un fait admis que la construction du cognitif et celle de l'identité sont liées, et que le bagage avec lequel l'enfant se présente en classe détermine fortement sa représentation de l'école (Sillam et Chambard, 2017). Repoussant les frontières entre les cultures, la mise en œuvre de pratiques philosophiques à partir de supports culturels océaniens, favorables à la réussite et à la sécurisation culturelle de chacun, peut contribuer au rapprochement entre l'école et les familles. Comme le fait valoir PhiloCité (2020), apprendre à penser collectivement, c'est apprendre à se rencontrer. L'atelier philosophique offre les conditions d'une éducation à la citoyenneté en ouvrant la voie à l'écoute et au respect de la parole de l'autre (Tozzi, 2012). Dans la tentative toujours renouvelée d'une quête collective de la vérité, la confrontation des visions du monde étend les perspectives de la connaissance.

Parce que les enjeux sont énormes, en particulier dans une société en mal de dialogue interculturel, la formation des enseignants calédoniens aux questions épistémologiques et à des pratiques favorables au développement d'une pensée étoffée et critique est une nécessité. La modalité collaborative de notre recherche a mis en avant tous les bénéfices à tirer d'une réflexion interculturelle des acteurs dans la perspective d'une éducation éthique au service d'un destin commun.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Institut national de recherche pédagogique / Publications de la Sorbonne.

Abdallah-Pretceille, M. (1999a). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France

Abdallah-Pretceille, M. (1999b). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (p. 29-34). Éditions Retz.

Académie des langues kanak (2015). *Les aires coutumières et les langues kanak de Nouvelle-Calédonie*. https://langues.ac-noumea.nc/IMG/pdf/carte_alk_langues_kanak.pdf

Accord de Nouméa (1998). *Journal officiel de la République française*. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000555817

Agier, M. (2016). *Les migrants et nous. Comprendre Babel*. CNRS Éditions.

Agostini, M. (2011). Progressivité de l'apprentissage du philosopher : les *Essais* de Montaigne. *Diotime, 48*, 1-7. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/048/005/

Ailinca, R. et Ferrière, S. (2021). Introduction. Dans R. Ailinca et S. Ferrière (dir.), *Langues et cultures océaniennes, école et famille : regards croisés* (p.17-20). Presses universitaires de Nouvelle-Calédonie.

Akkari, A. (2013). Introduction. Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 63*, 33-42. https://doi.org/10.4000/ries.3466

Albarello, L. (2022). Conduite de l'entretien collectif (focus-groupe) et analyse des matériaux qualitatifs. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 2, 257-275). Éditions Raison et Passions.

Albero, B. (2022). La réflexivité épistémo-méthodologique : orienter l'enquête et limiter les risques. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 2, 106-119). Éditions Raison et Passions.

Allemann-Ghionda, C. (2008). *L'éducation interculturelle dans les écoles.* Commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET%282008%29405392_FR.pdf

Alletru, A. (2012). Débuter en classe maternelle. *Ressources*. https://hal.science/hal-01516285v1

Alì, M. (2023). *Cultures, savoir et identités. Questions vives en anthropologie de l'éducation*. Presses universitaires des Antilles.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 10*, 31-43. https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation, 8*, 12-23. https://doi.org/10.4000/ree.4458

Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 52*(2), 29-60. https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0029

Anadón, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, 5*(1), 26-37. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf

Angleviel, F. (2000). De l'engagement comme « esclavage volontaire ». Le cas des Océaniens, Kanaks et Asiatiques en Nouvelle-Calédonie (1853-1963). *Journal de la Société des océanistes, 110*, 65-81. https://doi.org/10.3406/jso.2000.2116

Angleviel, F. (2002). De Kanaka à Kanak : l'appropriation d'un terme générique au profit de la revendication identitaire. *Hermès, La Revue, 32-33*, 191-196. https://doi.org/10.4267/2042/14373

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Conflit cognitif, conflit socio-cognitif. *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (p. 35-48). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01.0035.

Auriac-Sluzarczyk, E. et Maire, H. (2023). Essai de caractérisation du déploiement des pensées. Étude comparative des propos d'élèves dans le corpus A(p)prendre. Dans A. Fournel et J.-P. Simon (dir.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre* (p. 65-87). UGA Éditions.

Bacquet, B. (2021, 12 juin). Le conte d'Oudouane replace la philo à portée des enfants. *Les Nouvelles Calédoniennes*, p. 6.

Bailleul, M. et Obajtek, S. (2019). L'entrée dans le métier d'enseignant : quelles représentations de l'enfance à l'école ? *Émulations – Revue de sciences sociales, 29*, 45-58. https://doi.org/10.14428/emulations.029.04

Balibar, E. (2016). *Europe, crise et fin ?* Le Bord de l'eau.

Balla, S. (2020). Positionnalité et réflexivité. Retour sur quelques incidents ethnographiques sur des terrains du "proche" (Yaoundé) et du "lointain" (Montréal). *Ethnographiques.org, 39*. https://www.ethnographiques.org/2020/Balla

Balland, L. (2020). Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants. *Tracés. Revue de sciences humaines, 38*, 83-101. https://doi.org/10.4000/traces.11312

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : Rapport à Lionel Jospin, ministre d'État*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport_bancel/rapport_bancel_10oct1989.pdf

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Banks, J. (dir.). (1997). *Teaching Strategies for Ethnics Studies* (6e éd.). Allyn & Bacon.

Barbançon, L.-J. (1994). Credo calédonien. Dans Collectif, *Être caldoche aujourd'hui* (p. 53-57). Île de Lumière.

Barbançon, L.-J. (2003). *L'archipel des forçats. Histoire du bagne de Nouvelle-Calédonie*. Presses universitaires du Septentrion.

Barbançon, L.-J. (2021, 25 novembre). Les Kanak ont suffisamment connu le temps du "pays sans nous", le temps de l'indigénat. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/25/les-kanak-ont-suffisamment-connu-le-temps-du-pays-sans-nous-le-temps-de-l-indigenat_6103513_3232.html

Barbançon, L.-J., et Sand, C. (2013). *Caledoun : Histoire des Arabes et Berbères de Nouvelle-Calédonie*. Association des Arabes et Amis des Arabes de Nouvelle-Calédonie.

Barnèche, S. (2004). *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa : une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)* [Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen].

Barnèche, S. (2005). Représentations, stéréotypes et mise en mot des identités ethniques chez les jeunes Océaniens de Nouméa. Dans V. Fillol et J. Vernaudon (dir.), *Stéréotypes et représentations en Océanie. Actes du 17e colloque CORAIL* (p.101-129).

Baudonnière, P. M. et Castelo, R. (1978). Influence de différents apprentissages sur la différenciation perceptive des jeunes enfants. *L'Année psychologique*, *78*(2), 331-347. https://doi.org/10.3406/psy.1978.28251

Barougier, P. et Pozzi, J.-P. (réal.). (2010). *Ce n'est qu'un début*. Ciel de Paris Productions.

Beauducel, E. (2015). *Sur les terres du roi Nick*. Ekla production.

Bègue, L., Bachler, L., Blatier, C. et Przygodzki-Lionet, N. (2013). *Psychologie du jugement moral*. Dunod.

Belaïdi, N., Alvarez-Pereyre, F., Wahiche, J.-D., et Artaud, H. (2016). Autochtonie(s) et sociétés contemporaines. La diversité culturelle, entre division et cohésion sociale, *Droit et cultures*, *72*, 43-76. https://doi.org/10.4000/droitcultures.3890

Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité. Dans PR. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 205-222). De Boeck Supérieur.

Bellec, S. (2023). Le tourisme en tribu en Nouvelle-Calédonie, un facteur d'« émancipation » pour les femmes kanak. *Mondes du tourisme, 23*, 1-19. https://doi.org/10.4000/tourisme.6073

Bencivengo, Y. (2012). La société Le Nickel (1880-1914). Une entreprise au cœur de la naissance de l'industrie du nickel. *e-Phaïstos, 1*(1), 104-108. https://doi.org/10.4000/ephaistos.297

Bencivengo, Y. (2014). Naissance de l'industrie du nickel en Nouvelle-Calédonie et au-delà, à l'interface des trajectoires industrielles, impériales et coloniales (1875-1914).

Journal de la Société des Océanistes, 138-139, 137-150. https://doi.org/10.4000/jso.7144

Bénéteau, J. (2018). La dimension autochtone de la fiscalité en Nouvelle-Calédonie. De l'esprit de réforme et de quelques fondamentaux. Dans *Mélanges en l'honneur du Professeur Gilbert Orsoni* (p. 357-372). Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Bensa, A. (1992). Terre kanak : enjeu politique d'hier et d'aujourd'hui. Esquisse d'un modèle comparatif. Dans J.-F. Baré (dir.), *Études rurales, 127-128*, 107-131. https://doi.org/10.3406/rural.1992.3383

Bensa, A. et Rivierre, J.-C. (1982). *Les chemins de l'alliance : L'organisation sociale et ses représentations en Nouvelle-Calédonie, région de Touho, aire linguistique cèmuhî (Langues et cultures du Pacifique)*. SÉLAF.

Bentolila, A. (dir.). (2013). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle*. Nathan.

Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Ministère de l'Éducation nationale. https://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf

Berjot, S. et Bourguignon, D. (2023). *Le soi et l'identité en psychologie sociale. Fondements, concepts et applications*. Dunod.

Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1993). *Éloge de la créolité*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1989)

Bernut-Deplanque, P. (2002). *L'identité culturelle calédonienne : construction possible ou utopie ?* Îles de Lumière.

Bertheleu, H. (2001). La politique canadienne du multiculturalisme : citoyenneté, accommodements institutionnels et équité. *Sociétés contemporaines, 43*(3), 31-51. https://doi.org/10.3917/soco.043.0031

Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 147-162). De Boeck Supérieur.

Bettelheim, B. (1976). *La psychanalyse des contes de fée*. Robert Laffont.

Bezat, J.-M. (2024, 18 mai). Le nickel en Nouvelle-Calédonie, un minerai essentiel pour l'archipel et pour les indépendantistes. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2024/05/18/nickel-en-nouvelle-caledonie-une-ressource-cle-pour-l-archipel-et-les-independantistes_6233986_823448.html

Bladinières, G. (2008). L'édition de jeunesse en Océanie francophone. Dans L. Pinhas (dir.), *Situations de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse* (p. 259-286). L'Harmattan.

Blanc, N. et Brigaud, E. (2021). Humour et apprentissages scolaires : un duo prometteur ! Dans P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant et N. Stefaniak (dir.), *Émotions et apprentissages* (p. 354-365). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0354

Blanchet, G. (1999). Réflexions sur le concept de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie. Dans D. Gilbert, D. Guillaud et P. Pillon (dir.), *La Nouvelle-Calédonie à la croisée des chemins : 1989-1997* (p. 36-56). Société des Océanistes. https://doi.org/10.4000/books.sdo.1052

Blanchet, P. et Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« interculturalité » : Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Dans P. Blanchet et D. Coste (dir.). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (p. 7-23). L'Harmattan.

Blanchet-Cohen, N. (2022). Cheminer vers la sécurisation culturelle en milieu scolaire pour les Innus. *Revue des sciences de l'éducation, 48*(1), 1-25. https://doi.org/10.7202/1092602ar

Blond-Rzewuski, O. (dir.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants*. Hatier.

Blond-Rzewuski, O. (2019). L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages. *Éducation et socialisation, 53*. https://doi.org/10.4000/edso.7190

Blond-Rzewuski, 0. (2025). *L'enseignement de l'écriture philosophique au cycle 3 : enjeux et conditions de possibilité dans le cadre d'une recherche collaborative* [Thèse de doctorat]. Nantes Université. https://theses.hal.science/tel-05183737v1

Boimare, s. (2012). *La peur d'enseigner*. Dunod.

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, *42*, 105-126. https://doi.org/10.4000/reperes.254

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.

Bonnemaison, J., Fages, J. et Roux, J.-C. (1981). Migrations. Dans A. Huetz de Lemps, M. Legand, G. Sautter, et J. Severac (dir.), *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances* (pl. 26). ORSTOM.

Bonvallot, J. (2012). La Nouvelle-Calédonie dans le Pacifique. Dans J. Bonvallot, J.-C. Gay, et E. Habert (coord.), *Atlas de la Nouvelle-Calédonie* (pl. 1). IRD Éditions.

Boss, G. (2009). *La subversion philosophique*. https://gboss.ca/pdf/subversion_philosophique.pdf

Boubeker, A. (2017). Ethnicité, éthicité et limites postcoloniales. *Le Portique, 39-40*, 1-17. https://journals.openedition.org/leportique/2945

Bougerol, C. (2000). Chronique d'une crise coloniale et son contexte : les Vietnamiens de Nouvelle-Calédonie (1945-1964). *Journal de la Société des Océanistes, 110*(1), 83-95. https://doi.org/10.3406/jso.2000.2117

Boutru Creveuil, A., Delaunay, A.-L., Vaslet, M.-P. et Voiseux, N. (2023, juin). Ni insider, ni outsider : quand le praticien devient chercheur. Communication présentée à la *XXXIIe conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Strasbourg. https://hal.science/hal-04120574/document

Boyer, H. (2019). La place du stéréotype dans la pensée sociale et les médias. *Hermès, La Revue, 83*(1), 68-73. https://doi.org/10.3917/herm.083.0068

Brenifier, O. (2018). *L'art de la pratique philosophique*. Éditions Alcofribas. http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/03/Lart-PP.pdf

Briault, J.-C. (2011). *Caldiens. Pour une identité calédonienne*. Begach.

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier : Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.

Bronckart (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Broussal, D. (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse - Jean Jaurès]. https://hal.science/tel-01536098/document

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138*, 63-73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 52*(1), 79-101. https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0079

Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie, 148*, 75-87. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251

Brunel, M.-L. (1989). L'empathie en counseling interculturel. *Santé mentale au Québec, 14*(1), 81-94. https://doi.org/10.7202/031490ar

Bruner, J.S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (éd. orig. 1983). Presses universitaires de France.

Bruner, J.S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler* (éd. orig. 1987). Retz.

Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D. (2017). *Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs.* Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*. *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Budex, C. (2020). *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : Enjeux et conditions de possibilités* [Thèse de doctorat, Nantes Université].

Budex, C. (2022a). L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école : Un dispositif d'émancipation au service de l'éducation à la citoyenneté. Dans E. Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants : Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance* (p. 119-130). Éditions Raison publique.

Budex, C. (2022b). Les dérives possibles de la discussion à visée philosophique. *Diotime, 90*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/090/003/

Budex, C. (2024). La discussion à visée philosophique : une pratique d'éducation à une citoyenneté du care. *Éducation et socialisation, 73*. https://doi.org/10.4000/12dej

Buschini, F. et Lorenzi-Cioldi, F. (2013). Représentations sociales. Dans L. Bègue et O. Desrichard (dir.), *Traité de psychologie sociale : La science des interactions humaines* (p. 393-415). De Boeck Supérieur. https://hal.science/hal-04301094/document

Butlen, M. (2005). Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? *Le Français aujourd'hui, 149*(2), 45-53. https://doi.org/10.3917/lfa.149.0045

Cadet, L., et Tellier, M. (2014). Avant-propos : Le corps et la voix de l'enseignant, théorie et pratique. Dans L. Cadet et M. Tellier (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Éditions Maison des Langues (p. 7-11). https://hal.science/hal-01306868/file/avant-propos_le_corps_et_la_voix.pdf

Caelen, J. et Xuereb, A. (2017). *Dialogue : Altérité, interaction, énaction*. Éditions universitaires européennes.

Caillaud, S. et Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique : Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 227-240). De Boeck.

Cam, P. (2023). L'incarnation d'une théorie de l'éducation. Dans M. R. Gregory et M. J. Laverty (dir.), *Ann M. Sharp : Aux sources de la philosophie pour enfants* (pp. 73-86). Vrin.

Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie, 103*, 43-50. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1296

Camoui, E., Mokaddem, H. et Vanaï, S. (2017). Trois exemples de pratiques interculturelles. Dans S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (p. 81-87). Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

Canut, E. (2007, 21 mars). *L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant*. Conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz. https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf

Canut, E. et Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le Français aujourd'hui, 179*(4), 51-66. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051

Cappeau, P. (2019). Qu'est-ce que l'oral ? *Cahiers pédagogiques 553*. 12-13. https://doi.org/10.3917/cape.553.0012.

Carteron, B. (2008). *Identités culturelles et sentiment d'appartenance en Nouvelle-Calédonie : Sur le seuil de la maison commune*. L'Harmattan.

Carteron, B. et Laboureur, E. (2012). *L'identité en question pour les Calédoniens d'origine européenne (Caldoches)*. [Rapport de recherche]. Université Catholique de l'Ouest. https://shs.hal.science/halshs-00717930/

Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues : Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-86). CRTF.

Cayet, A.-S. (s.d.). *Philosopher avec des élèves allophones : Quel dialogue interculturel ?* Réseau Canopé. https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/document-pour-l-usager-inscrit-support-anne-sophie-cayet-philosopher-avec-des-eleves-allophones-S-56046-82487.pdf

Cayet, A.-S. (2016). La discussion à visée philosophique (DVP) avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France : Une nouvelle approche du plurilinguisme et de l'interculturel ? *Diotime 69*, 1-8. https://shs.hal.science/halshs-01633362v1

Chambard, G. (2011). Les ateliers Agsas-Lévine à l'école maternelle. *Diotime, 49*, 1-7. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/049/004/print/print.pdf

Chambard, G. et Sillam, M. (2011). Les ateliers Agsas-Lévine, une porte ouverte sur la philosophie. *Diotime, 48*, 1-4. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/048/004/print/print.pdf

Chardon-Isch, N. (2019-2020). *Littératures de Nouvelle-Calédonie pour la classe de français* (vols. 2-3). Écrire en Océanie.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, 3*, 126-139. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf

Charon, P. et Jeangène Vilmer, J.-B. (2021). *Les opérations d'influence chinoises : Un moment machiavélien*. Institut de recherche stratégique de l'École militaire (IRSEM), Ministère des Armées. https://www.irsem.fr/rapport.html

Chartier, A.-M. (2024). Les savoirs scolaires : Réalités et fictions. *Diversités, 204*, 1-10. http://journals.openedition.org/diversite/4439

Chaubet, P. Correa Molina, E., et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis, 2*(1), 28-40. https://doi.org/10.7202/1015637ar

Chauchat, M. et Perret, C. (2006). Désindexer pour un développement durable. Dans *Vers un développement citoyen : Perspectives d'émancipation pour la Nouvelle-Calédonie* (pp. 138-199). Presses universitaires de Grenoble. https://shs.cairn.info/vers-un-developpement-citoyen--9782706113383-page-138?lang=fr

Chaussoy, R. (2022). *Vivre le métissage : Construction de soi et fracture identitaire*. In Press ; Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

Chauvigné, C. et Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : Quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation, 52*(2), 15-31. https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011

Chirot, P., Raffin, C., et Ghedir, S. (2023). Représentations du métier d'enseignant du secondaire avant et après expérience : De la transmission de savoirs à la prise en compte d'un relationnel de confiance. *Phronesis, 12*(2), 166-183. https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-166?lang=fr

Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école : La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Hachette.

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

Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.

Chirouter, E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Hachette Éducation.

Chirouter, E. (2018). Platon au programme : Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de l'anneau de Gygès, un exemple de laboratoire de pensée. *Spirale : Revue de recherches en éducation, 62*(2), 39-50. https://doi.org/10.3917/spir.062.0039

Chirouter, E. (2019). Les lumières de la fiction : La littérature pour apprendre à philosopher. Dans E. Chirouter et N. Prince (dir.), *Lumières de la fiction : Philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse)* (p. 33-42). Raison publique.

Chirouter, E. (2022a). *Nouveaux ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette Éducation.

Chirouter, E. (2022b). Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants. Dans E. Chirouter (dir.), *Pour une école philosophique : La philosophie avec les enfants, un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance* (p. 23-42). Raison publique.

Chirouter, E. (2025). *À quoi pense la littérature de jeunesse : Des enfants, des questions, des histoires*. L'École des lettres.

Chivot, M. (1994). Essai pseudo-scientifique sur les spécificités sociales et culturelles des Calédoniens : Ni classe, ni race, ni culture…!? Entre deux classes, entre deux races, no man's land culturel. Dans Collectif, *Être caldoche aujourd'hui* (p. 95-112). Île de Lumière.

Christnacht, A. (2004). *La Nouvelle-Calédonie*. La Documentation française.

Chung, A. (2021). *Politiques publiques éducatives et inégalités en Nouvelle-Calédonie* [Thèse de doctorat, Université de la Nouvelle-Calédonie]. https://theses.hal.science/tel-03706678

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée: comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(1), 11-32. https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2016-v19-n1-ncre03146/1040661ar.pdf

Cieutat, P. et Connac, S. (2021). *Coopération et évaluation : Pour ne décourager aucun élève*. Chronique sociale.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(2), 327-352. https://doi.org/10.7202/009936ar

Clanet, C. (2002). L'interculturel et la formation des maîtres : Institution et subjectivation. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 223-242). De Boeck Université.

Clerc, P. (2020). La salle de classe : Un objet géographique. *Géocarrefour, 94*(1). http://journals.openedition.org/geocarrefour/14426

Clinchamps, N. (2012). Le Conseil constitutionnel face à l'autonomie de la Nouvelle-Calédonie. *Les Nouveaux Cahiers du Conseil constitutionnel, 35*, 61-72. https://doi.org/10.3917/nccc.035.0061

CMI-DME. (2023). *Bilan institutionnel, administratif et financier de l'accord de Nouméa*. https://www.nouvelle-caledonie.gouv.fr/contenu/telechargement/10909/94996/file/Rapport+CMI+-+Bilan+de+l%27accord+de+Nouméa.pdf

Florin, A. et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf

Colombel, C. et Fillol, V. (2009). La construction identitaire des jeunes océaniens francophones. Dans *La construction identitaire à l'école : Approches pluridisciplinaires* (p. 1-10). https://hal.science/hal-00454453v1

Colombel-Teuira, C. et Fillol, V. (2021). Variation et approche polynomique : Pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne. *Glottopol 35,* 45-62. https://doi.org/10.4000/glottopol.286

Colombel-Teuira, C., Fillol, V. et Geneix-Rabault, S. (dir.). (2017). *Littéracies en Océanie : Enjeux et pratiques*. L'Harmattan.

Comité consultatif national d'éthique. (2019). *Avis 131 : Cadre éthique de l'expérimentation pédagogique en situation réelle*. https://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/2021-02/avis_131_-_cadre_ethique_experimentation_pedagogique.pdf

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf

Commission du grand débat sur l'avenir de l'école calédonienne. (2011). *Le miroir du débat : L'expression des Calédoniens sur leur école*. Commission du grand débat sur l'avenir de l'école calédonienne. https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42420513k

Commission nationale consultative des droits de l'homme (2017). *La place des peuples autochtones dans les territoires ultramarins français : la situation des kanak de Nouvelle-Calédonie et des amérindiens de Guyane.* https://www.cncdh.fr/publications/avis-sur-la-place-des-peuples-autochtones-dans-les-territoires-doutre-mer-de-france

Condevaux, A. (2018). Des « sauvages » très contemporains. Dans A. Condevaux (dir.), *Performances polynésiennes* (Vol. 1, p. 201-231). Presses universitaires de Provence. https://doi.org/10.4000/books.pup.31365

Congrès de la Nouvelle-Calédonie. (2016, 15 janvier). *Délibération n°106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne*. https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/deliberationpenc.pdf

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. ESF.

Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : Quelles différences ? *Spirale : Revue de recherches en éducation, 45*, 53-68. https://doi.org/10.3406/spira.2010.1157

Connac, S. (2021). *PhiloCité (2020). Philosopher par le dialogue – Quatre méthodes. Paris :Vrin, pratiques philosophiques. Éducation et socialisation, 59.* https://doi.org/10.4000/edso.13870

Connan-Pintado, C. (2019). Stéréotypes et littérature de jeunesse. *Hermès, La Revue, 83*(1), 105-110. https://doi.org/10.3917/herm.083.0105

Conseil de l'Europe (1976, 19 février). Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation. *Journal officiel n° Co38*.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1976:038:FULL

Conte, E. et Essner, C. (1995). *La quête de la race : Une anthropologie du nazisme*. Hachette.

Cormier, M. (1993). *La colonisation pénale*. Centre territorial de recherche et de documentation pédagogiques ; Association Pac 93 Nouvelle-Calédonie.

Crispi, V. (2015). L'interculturalité. *Le Télémaque, 47*(1), 17-30. https://doi.org/10.3917/tele.047.0017

Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00660841

Daniel, M.F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M. et Schleifer, M. (2005). Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Étude des représentations sociales que se font les enfants des quatre émotions de base*. (p. 9-34). Presses de l'université du Québec.

Dasen, P. R. et Perregaux, C. (dir.). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.

Dauphiné, J. (1989). *Les spoliations foncières en Nouvelle-Calédonie (1853-1913)*. L'Harmattan.

Daverne-Bailly, C. et Wittorski, R. (2022). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation : Postures, pratiques et formes* (Vol. 14). ISTE Éditions.

David, C. (2011). *Le recensement ethnique. Destins des collectivités politiques d'Océanie*. https://hal.science/hal-02117059

David, C. et Tirard, M. (2022). La Nouvelle-Calédonie après le troisième référendum d'autodétermination du 12 décembre 2021 : 40 ans pour rien ? *La Revue des droits de l'homme*, Avril, 1-11. https://doi.org/10.4000/revdh.14593

Dayer, C. et Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les instituts de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *14*, 163-176. https://revuedeshep.ch/pdf/14/11_dayer.pdf

Debois, S. (2017, 27 février). Les 9 avantages et inconvénients des questionnaires. *Pointerpro*. https://pointerpro.com/blog/les-9-avantages-et-inconvenients-des-questionnaires/

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, *Hors-série*, 28-42. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf

Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique: un concept en tension ? *Contextes et didactiques*, *14*, 24-40. https://doi.org/10.4000/ced.1295

Deleuze, G. (2003). *Pourparlers 1972-1990*. Les Éditions de Minuit.

Delille, V. (2020). Épistémologie et gestes de l'animateur. Dans A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, et J.-M. Colletta (dir.), *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir* (p. 233-254). Presses universitaires Blaise Pascal.

Délivré, F. (2022). L'estime de soi et l'estime de l'autre. Dans *Le pouvoir de négocier : S'affronter sans violence* (p. 11-27). InterEditions. https://shs.cairn.info/le-pouvoir-de-negocier--9782729622374-page-11?lang=fr

Delorme, V. et Nicolas, L. (2022). Définir « l'interaction interculturelle » en contexte universitaire : Proposition d'un modèle descriptif. Dans A. Bretegnier, V. Delorme, et L. Nicolas (dir.), *« L'interculturel » dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs* (p. 55-72). Éditions des Archives contemporaines.

Delsol, A. (2006). Discussion philosophique dans une classe de maternelle. *Childhood & Philosophy, 2*(3), 75-90. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20489/14815

Demailly, L. (1999). De l'obligation de moyens à l'obligation de résultats. Dans S. Solère-Queval (dir.), *Les valeurs au risque de l'école* (p. 67-81). Presses universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.47189

Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel contre les pensées uniques* (3e éd.). Anthropos.

Demorgon, J. et Lipiansky, E. M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Éditions Retz.

DENC (s.d.). *Exploitation pédagogique du conte « La leçon du Bénitier »*. https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/99_lck_complet.pdf

DENC (s.d.). *La discussion à visée philosophique à l'école (DVP).* https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/la_discussion_a_visee_philosophique.pdf

DENC (s.d.). *Le livre voyageur dans la 5e circonscription.* https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/le_livre_voyageur.pdf

DENC (2023). *Chiffres et effectifs des écoles primaires publiques de Nouvelle-Calédonie*. https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/Chiffres%20et%20effectifs%20-%202023%20-%20Constat%20de%20rentrée.pdf

DENC (2025). *Documents de référence pour les inspections.* https://denc.gouv.nc/textes-de-reference/documents-de-reference-pour-les-inspections

De Prémonville, A.-L. (2021, 13 décembre). La Nouvelle-Calédonie, un atout stratégique méconnu dans le Pacifique. *Conflits. Revue de géopolitique*. https://www.revueconflits.com/la-nouvelle-caledonie-un-atout-strategique-meconnu-dans-le-pacifique/

Deprez, S. (2022). *Discussions à visée philosophique (DVP), littérature de jeunesse polynésienne et implication familiale au cours préparatoire. Une Pratique Philosophique Contextuelle (PPC) en Polynésie française* [Thèse de doctorat, Université de Polynésie française].

Deprez, S. (2023). Des discussions à visée philosophique à partir d'albums polynésiens lus en tahitien par des parents d'élèves. *Journal de la Société des Océanistes, 157*, 291-294. https://journals.openedition.org/jso/15583

Derruelle, V. et Sodter, F. (1999). Les minorités dans la ville : l'immigration des Ni-Vanuatu et des Wallisiens et Futuniens en Nouvelle-Calédonie. Dans D. Gilbert, D. Guillaud, et P. Pillon (dir.), *La Nouvelle-Calédonie à la croisée des chemins : 1989-1997* (p. 271-286). Société des Océanistes. https://doi.org/10.4000/books.sdo.1078

Desault, M. (2011). *Le rôle de la littérature et de la philosophie pour enfants dans l'éducation aux valeurs. Quels gestes professionnels ? L'exemple de l'Anneau de Gygès au cycle 3 de l'école primaire*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III]. https://theses.hal.science/tel-00674696

Descartes, R. (2011). *Les Méditations métaphysiques*. Garnier Flammarion.

Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales* (2e éd.). Armand Colin.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 245-258. http://id.erudit.org/iderudit/012754ar

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Detienne, M. (2006). *Les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*. Le Livre de Poche.

Devambez-Armand, V. (1994). Les recrutements: chronologie de la main-d'œuvre immigrée sous contrat en Nouvelle-Calédonie, 1869-1939. Dans P. De Deckker (dir.), *Le peuplement du Pacifique et de la Nouvelle-Calédonie au XIXe siècle.* L'Harmattan, pp. 208-217.

Dévolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques, 563*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves/

Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (1938, traduit par G. Deledalle). Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (dir.). (2021). *Chercher ensemble. Approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

Dister, A. et Simon, A.-C. (s.d.). *La transcription synchronisée des corpus oraux : Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*. https://icar.cnrs.fr//ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf

Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.

Dotte-Sarout, É., Sand, C., Bolé, J. et Ouetcho, A. (2013). Archéogéographie et processus de territorialisation pré-contacts au Nord de la Grande Terre (Nouvelle-Calédonie). *Journal de la Société des Océanistes, 136-137*, 195-207. https://doi.org/10.4000/jso.7012

Douat, É. (2016). La place des « indésirables » : Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés, 166*(3), 31-45. https://doi.org/10.3917/esp.166.0031

Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel : Pour une didactique de la diversité à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques, 95*, 31-52. https://doi.org/10.3406/prati.1997.1812

Dufays, J.-L. et Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? *Éducation et didactique, 4*(1), 53-80. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.728

Dufourt, P. (2021). Promouvoir un enseignement pluraliste des droits humains. Quelles conditions épistémologiques ?. *Cahiers Jean Moulin*, (*7*), 1-29. https://doi.org/10.4000/cjm.1322

Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques, 189-190*, 1-21. https://doi.org/10.4000/pratiques.10099

Durand, C. (2009, 9 janvier). *La pré-enquête, l'élaboration de la question de recherche.* http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesDeSondage/Public/textes/preenq.pdf

Eduscol (2015, septembre). *Le débat (réglé ou argumenté)*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://eduscol.education.fr/document/20578/download

Edward, K., Wacalie, F., Lavoie, C. et Lémine, M. (2024). Regards croisés sur des clés d'analyse pour la sélection d'œuvres de littérature jeunesse traitant des savoirs, réalités et cultures autochtones. *Contextes et Didactiques, 23*. https://doi.org/10.4000/11ub1

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. L'Harmattan.

Épicure. (2009). *Lettre à Ménécée* (traduit par P.-M. Morel). Flammarion.

Erikson, E. (1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion.

Escarpit, E., Connan-Pintado, C. et Gaïotti, F. (2008). L'album au tournant du XXIe siècle : sous le signe de l'hybridité. Dans D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse ; itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Éditions Magnard.

Étienne, R. (2022). L'approche exploratoire : techniques, finalités, exploitation des données. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (1, p. 97-105). Éditions Raison et Passions.

Étienne, R., Ragano, S. et Talbot, L. (dir.). (2019). *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* L'Harmattan.

Eveleigh, H. et Tozzi, M. (2002/2021). *Pourquoi débattre en classe*. https://www.philotozzi.com/2002/01/pourquoi-debattre-en-classe/

Faberon, J. (2006). Nouvelle-Calédonie et Polynésie française : des autonomies différentes. *Revue française de droit constitutionnel, 68*, 691-712. https://doi.org/10.3917/rfdc.068.0691

Féral, F. et Madinier, A. L. (2021). Le règlement des conflits Kanaks en Nouvelle-Calédonie. *Les cahiers de la Justice*, *1*(1), 51-66. https://droit.cairn.info/revue-les-cahiers-de-la-justice-2021-1-page-51?lang=fr

Ferré, G. (2023). Séquentialité, argumentation et intersubjectivité. La réalisation multimodale des connecteurs discursifs dans les interactions. Dans A. Fournel et J.-P. Simon (dir.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre* (p. 35-64). UGA Éditions.

Féréol, G. (2004). Culture. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (p. 81-83). Armand Colin.

Ferrière, S. (2016). Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires. *Contribution au rapport du Cnesco, La qualité de vie à l'école*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_interactions.pdf

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 111*, 341-365. https://doi.org/10.3917/cips.111.0341

Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2014). Contre-stéréotypes et développement de l'identité de genre. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (p. 225-238). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.4000/books.pub.34363

Ferrière, S., Wattelez, G., Perronnet, M. et Cavaloc, Y. (2023a). Identités plurielles dans l'Ecole calédonienne : définitions de soi de la part d'enfants de la Grande Terre. *École et vivre ensemble, Journal de la Société des océanistes, 2*, 163-180. https://doi.org/10.4000/jso.15620

Ferrière, S., Pulido, L. et Wadrawane, W. E. (2023b). Perspectives de co-élaboration d'un cadre éthique culturellement sensible pour la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie. *École et vivre ensemble, Journal de la Société des océanistes, 2*, 195-210. https://doi.org/10.4000/jso.15438

Filliettaz, L. (2022). L'analyse interactionnelle comme objet et méthode de recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2, p. 278-288). Éditions Raison et Passions.

Fillol, V. (2005). Stéréotypes et représentations : parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique. Dans V. Fillol et J. Vernaudon, *Stéréotypes et représentations en Océanie. Actes du 17e colloque CORAIL* (p. 17-34).

Fillol, V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique. *Contextes et didactiques, 8*, 9-22. https://doi.org/10.4000/ced.615

Fillol, V., Colombel-Teuira, C., Geneix-Rabault, S. et Vandeputte-Tavo, L. (2017). Les langues dans la ville de Nouméa : sociolinguistique urbaine et interdisciplinarité. Pour une recherche à visée sociale en contexte postcolonial. *Socles, 10*, 101-117. https://www.researchgate.net/publication/315449613_FILLOL_V_COLOMBEL-TEUIRA_C_GENEIX-RABAULT_S_et_VANDEPUTTE-TAVO_L_Les_langues_dans_la_ville_de_Noumea_sociolinguistique_urbaine_et_interdisciplinarite_Pour_une_recherche_a_visee_sociale_en_contexte_pos

Fillol, V. et Vernaudon, J. (2004). Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré. *Éla. Études de linguistique appliquée, 133*, 47-59. https://doi.org/10.3917/ela.133.0047

Fitts, P. M. et Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Brooks/Cole Publishing.

Flavier, E. (2022). La vidéoscopie, entre rigueur et responsabilité. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2, p. 106-119). Éditions Raison et Passions.

Flick, U. (2011). Mixing methods, triangulation and integrated research: Challenges for qualitative research in a world of crisis. Dans N. Denzin et M. Giardina (dir.), *Qualitative Inquiry and Global Crises* (p. 132-152). Left Coast Press.

Florin, A. (2020). *Le développement du langage*. Dunod.

Franceinfo. (2024, 31 juillet). 800 entreprises détruites : la situation économique calédonienne « absolument catastrophique ». *Polynésie la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/polynesie/tahiti/polynesie-francaise/800-entreprises-detruites-la-situation-caledonienne-absolument-catastrophique-1510337.html

Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(3), 651-676. https://doi.org/10.7202/000294ar

Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum, 6*(1), 30-42. https://doi.org/10.7202/1044300ar

Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 34*(3), 551-573. https://doi.org/10.25656/01:10255

Gagnon, M. (2015). Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? *Éducation et socialisation, 39*. https://doi.org/10.4000/edso.1418

Gagnon, M. (2018). *Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue : quels dispositifs pour le développement de la métaconnaissance ?* Les Éditions Passe-Temps. https://passetemps.com/blogue/favoriser-lémergence-dune-pensée-critique-par-la-pratique-du-dialogue-philosophique-n3827

Galichet, F. (2017). *Pratiquer la philosophie à l'école. 15 débats pour les enfants de cycle 2 au collège*. https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/Galichet_Pratiquer_la_philo_a_ecole.pdf

Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge*. Vrin.

Garde, F. (2005). Le préambule de l'accord de Nouméa, prologue d'une histoire officielle ? *Revue française de droit constitutionnel, 64*, 805-811. https://doi.org/10.3917/rfdc.064.0805

Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche & formation, 49*(1), 91-105. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_49_1_2079

Gaudiaut, T. (2024, mai). La Nouvelle-Calédonie, troisième producteur mondial de nickel. *Statista*. https://fr.statista.com/infographie/32267/classement-pays-et-territoires-selon-la-production-miniere-de-nickel/

Gaussel, M. (2023). Au cœur de l'éthique enseignante. *Dossier de veille de l'IFE, 145,* 1-28. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/145-novembre-2023.pdf

Gay, J. (2014). *La Nouvelle-Calédonie, un destin peu commun*. IRD Éditions.

Genevois, S., et Fageol, P.É. (2022). Adapter ou contextualiser? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire-géographie dans les territoires ultramarins. *Carrefours de l'éducation*, *54*(2), 23-37.

Genoud, P. A. (2007). Pertinence et limites des démarches faisant appel aux perceptions subjectives des élèves. Dans A. Florin et P. Vrignaud (dir.), *Réussir à l'école* (p.117-130). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.60157

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Go, N. (2007). La philosophie avec les enfants, un indicateur de la modernité ? *Diotime, 34*, 1-8. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/034/005/print/print.pdf

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?* Hachettte Éducation.

Godin, P. (2011). La personne kanak et le corps des individus. *Corps à corps avec l'histoire, Le corps dans l'histoire de la Nouvelle-Calédonie*. Musée de la ville de Nouméa.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2019). Le développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial : éléments déclencheurs et transformations. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*(2), 6-23. https://doi.org/10.7202/1061837ar

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique, 1-3*, 47-69. https://journals.openedition.org/educationdidactique/232

Goigoux, R. (2015). *Clarté cognitive / lecture / l'école*. https://ien-montigny-en-gohelle.etab.ac-lille.fr/files/2015/11/Def-Clart%C3%A9-cognitive.pdf

Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0115

Gopnik, A. (2010). *Le bébé philosophe*. Le Pommier.

Gostain, D. et Marpeau, J. (2024, 27 novembre). Qu'est-ce qu'un repère ? *Le Café pédagogique*. https://cafepedagogique.net/2024/09/27/quest-ce-quun-repere/

Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie (2016). *Charte d'application de la délibération n°106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'École calédonienne*. https://gouv.nc/sites/default/files/atoms/files/charte_dapplication_de_la_deliberation_ndeg106.pdf

Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie (2021a). *Annexe 1 N°127 du 13 janvier 2021 relative au socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs de la Nouvelle-Calédonie.*

Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie (2021b). *Annexe 2 N°127 du 13 janvier 2021 relative aux programmes scolaires de l'enseignement primaire*.

Graille, C. (2016). 1975-2015 : retour sur Mélanésia 2000, symbole de la renaissance culturelle kanak. *Journal de la Société des Océanistes, 142-143*, 73-98. https://doi.org/10.4000/jso.7570

Grandaty, M. (2010). L'activité d'un enseignant novice et son guidage. *Travail et formation en éducation*, *5*, 1-17. http://journals.openedition.org/tfe/1218

Grangeat, M. (2016). Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 134-141). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0134

Gravelat, C. (2020). L'ONU au service du processus d'émancipation de la Nouvelle-Calédonie. *Department of Pacific Affairs*, *4*, 1-15. https://larje.unc.nc/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/DPA-DP2020_4-Gravelat-New-Caledonia-French-online-final2.pdf

Griscelli, P. (2008). Appendice : Une tentative d'interprétation structuraliste de la mythologie néo-calédonienne et loyaltienne. Dans *Littérature orale, 60 contes mélanésiens de Nouvelle-Calédonie* (p. 241-251). Société d'Études historiques de la Nouvelle-Calédonie.

Guénoud, N. et Guinard, A. (2020). *La philosophie pour enfants et son influence sur les représentations des émotions de colère et de peur chez l'enfant*. [Bachelor, Haute école pédagogique du Canton de Vaud]. mp9285_bp_p40949_p41595_2020.pdf

Guérin, J. (2022). Intérêt de la recherche pour les acteurs du terrain d'enquête : apports, apprentissages, transformations. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, 120-135). Éditions Raison et Passions.

Guiart, J. (1993). Barbançon, José-Louis, Le pays du non-dit. Regards sur la Nouvelle-Calédonie. *Journal de la Société des océanistes, 97*(2), 238-239. https://www.persee.fr/doc/jso_0300-953x_1993_num_97_2_2940_t1_0238_0000_3

Guibert, N. (2024, 19 juin). Nouvelle-Calédonie : dans la communauté kanak, des questions sur une jeunesse « à la dérive ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2024/06/19/nouvelle-caledonie-dans-la-communaute-kanak-des-questions-sur-une-jeunesse-a-la-derive_6241408_823448.html

Guide pédagogique pour l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak (2018). Vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie-DENC. https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/guide_efck_v.definitive_28-02-18.pdf

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.

Hache, E. (2024, 21 mai). Nouvelle-Calédonie et géopolitique des métaux critiques : vers une perturbation du marché du nickel ? *Institut de Relations Internationales et Stratégiques*. https://www.iris-france.org/186389-nouvelle-caledonie-et-geopolitique-des-metaux-critiques-vers-une-perturbation-du-marche-du-nickel/

Hadj, L. (2019). Gouvernance et rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : quelles échelles pour mesurer la pauvreté ? Dans S. Boulay et S. Fanchette (dir.), *La question des échelles en sciences humaines et sociales* (p. 55-71). Éditions Quae. https://books.openedition.org/quae/20527

Haut-Commissariat de la République en Nouvelle-Calédonie (2024, 5 mars). *Délinquance en Nouvelle-Calédonie – Bilan 2023 et stratégie 2024*. https://www.nouvelle-caledonie.gouv.fr/contenu/telechargement/11325/97737/file/BILAN+DE+LA+DELINQUANCE+2023+ET+STRATEGIE+2024+V06032024.pdf

Hayer, D. (2012). La culture : des questions essentielles. *Humanisme, 296*, 85-88. https://doi.org/10.3917/huma.296.0085

Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit* [Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I]. https://www.theses.fr/2016PA01H219

Hawken, J. (2019a). *La philo pour enfants expliquée aux adultes*. Temps Présent.

Hawken, J. (2019b). *1…2…3…Pensez ! Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques !* Chronique sociale.

Hawken, J. (2020a). *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*. Éditions Lambert-Lucas.

Hawken, J. (2020b). La réinvention des rapports au savoir. Dans A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre et J.-M. Colletta (dir.), *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir* (p. 331-347). Presses universitaires Blaise Pascal.

Hawken, J. (2022). L'émancipation paradoxale de l'enfant philosophe. Dans E. Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants / un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance* (p. 133-153). Éditions Raison publique.

Hawken, J. (2023). Comment construire une pratique éthique de la reformulation en discussion philosophique ? La notion de tact et l'éclairage de Herbart, de Canguilhem et d'Eirick Prairat. *Éthique en éducation et en formation, 15*, 62–80. https://doi.org/10.7202/1110002ar

Hébert, T. et Dugas, É. (2022). Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Didactique, 3*(1), 94-120. https://doi.org/10.37571/2022.0105

Hecht, S. (2025). Universalismes / pluiversalisme. *Plasticité, 6*. https://interfas.univ-tlse2.fr/plasticite/1022#quotation

Hegel, G. W. F. (1999). *Phénoménologie de l'Esprit* (J. Hyppolite, Trad.). Aubier.

Heyer, E. et Reynaud-Paligot, C. (2017). *Nous et les autres. Des préjugés au racisme*. La Découverte.

Holliday, A. (2018). Designing a course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education, 1*(1), 4-11. https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24

Houdan, O. (2012). La Nouvelle-Calédonie contemporaine (1946-1998). Dans J. Bonvallot, J.-C. Gay et E. Habert (dir.), *Atlas de la Nouvelle-Calédonie* (Planche 24). IRD Éditions / Congrès de la Nouvelle-Calédonie.

Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique* (3e éd.). Peter Lang.

Hubert, B. et Braud, M. (2017). Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classes primaires nous disent leur expérience scolaire. *Recherches & éducations*, (17). https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3775

Huffman, K. (2004). Préface. Dans P. Gardissat (dir.), *Nabanga. Une anthologie illustrée de la littérature orale du Vanuatu* (p. 9-12). Conseil Culturel National du Vanuatu.

Institut d'Émission d'Outre-Mer (2016). *L'économie bleue en Nouvelle-Calédonie : un levier de croissance à actionner*. IEOM. https://www.ieom.fr/IMG/pdf/ne185_-_note_economie_maritime_nc.pdf

Institut d'Émission d'Outre-Mer (2021). *Rapport annuel économique 2020*. IEOM. https://www.ieom.fr/IMG/rapport_annuel_ieom_nouvelle-caledonie_2020/#page=10

Institut d'Émission d'Outre-Mer (2023). *Rapport annuel économique 2022*. IEOM. https://www.ieom.fr/IMG/pdf/ieom_ra_economique_nouvelle_caledonie_2022.pdf

Institut Montaigne. (2025, 29 juillet). *[Le référendum] – Nouvelle-Calédonie : de la colonie à l'autonomie, les référendums de la discorde*. https://www.institutmontaigne.org/expressions/le-referendum-nouvelle-caledonie-de-la-colonie-lautonomie-les-referendums-de-la-discorde

Isch, N. (2018). *Littératures de Nouvelle-Calédonie pour la classe de français* (1). Centre de documentation pédagogique de Nouvelle-Calédonie.

ISEE (2013). *Synthèse 29 - 18 % des adultes en situation d'illettrisme*. Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie. https://www.isee.nc/societe/enseignement-education/illettrisme ; https://www.isee.nc/population/recensement/structure-de-la-population-et-evolutions

ISEE (2019). *Portrait de votre territoire*. https://www.isee.nc/publications/la-nouvelle-caledonie-en-cartes-et-en-chiffres/chiffres-cles-des-communes

ISEE (2020). *Synthèse 45 - Recensement de la population 2019 Nouvelle-Calédonie*. https://www.isee.nc/phocadownload/non_theme/publications/toutes_publications/Synthese/Recensement_population/syntheserp2019-pcpx-resultats.pdf

Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution. Dialogiques II*. PUF.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Éditions de Minuit.

Jaquier, Y. et Dumas, P. (2012). L'enseignement et la formation. Dans J. Bonvallot, J.-C. Gay, et E. Habert (dir.), *Atlas de la Nouvelle-Calédonie* (Planche 46). IRD Éditions / Congrès de la Nouvelle-Calédonie.

James, W. (1890). *The Principles of psychology*. Holt.

Jeffrey, D. (2023). *Le professionnalisme en enseignement et son éthique. Former les enseignants et enseignantes à l'éthique professionnelle. Constats, attentes et perspectives*. Presses de l'Université Laval.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Presses Universitaires de France.

Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe. *Recherches & éducations HS*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5958

Jouve, D. (2011). Un auteur dans tous ses états : l'auteur de littérature de jeunesse en Nouvelle-Calédonie ? Dans J.-F. Massol et F. Quet (dir.), *L'auteur pour la jeunesse, de l'édition à l'école* (p. 121-139). UGA Éditions. https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1140

Juteau, D. (1996). L'ethnicité comme rapport social. *Mots,49*, 97-105. https://doi.org/10.3406/mots.1996.2124

Kaddouri, M. (2019). Dynamiques identitaires. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 66-69). Érès.

Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation, 52*, 105-116. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1229

Kant, E. (1973). *Annonce du programme des leçons de M. E. Kant durant le semestre d'hiver (1765-1766)* (M. Fichant, Trad.). Vrin.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

Kerkhom, M. G. (2021). *Ouvrir l'enseignement de la philosophie aux élèves de lycées professionnels* [Thèse de doctorat, Université de Montpellier et Université de Laval]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03719290

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation, 14*, 120-159. https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120

Khelalfa, L. et Boukhelou, F. (2021). Hybridité langagière : stratégies et enjeux de l'oralité dans les littératures postcoloniales, le cas d'Ahmadou Kourouma. *Aleph*, *8*(4), 149-163. https://aleph.edinum.org/5205

Khelifi, H. (2017, juillet). La lexicométrie : un outil efficient pour l'analyse du discours. *AJC CREM*. https://doi.org/10.58079/awv6

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). L'Harmattan.

Kola, É. (2016). Faire de la philosophie avec les enfants africains à partir du fond culturel endogène : Piste d'un renouveau éducatif en Afrique. *Laval théologique et philosophique, 72*(2), 261-271. https://doi.org/10.7202/1039297ar

Kurtovitch, I. et Guiart, J. (1997). Sortir de l'indigénat : cinquantième anniversaire de l'abolition de l'indigénat en Nouvelle-Calédonie. *Journal de la Société des océanistes, 105*, 117-139. https://doi.org/10.3406/jso.1997.2022

Lafargue, R. (2013). L'histoire kanak et la Nouvelle-Calédonie : le droit comme enjeu de civilisation. *Les Cahiers de la Justice, 2*, 119-139. https://doi.org/10.3917/cdlj.1302.0119

Lageat, Y. (2017). La Marine française confrontée aux mers du sud de l'océan Indien (1864-1890). *Dynamiques environnementales, 39-40*, 22-33. https://doi.org/10.4000/dynenviron.319

Lahiani, P. et Billerey, P. (2011). Prendre pouvoir sur la parole. *Dialogue Hors série*, 7-9. GFEN. https://gfen.asso.fr/images/documents/dial_hs_prendre_pouvoir_sur_la_parole_billerey.pdf

Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. ESF.

Lamarre, J.-M. (2019). L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières. *Recherches en éducation, 36*, 63-70. https://doi.org/10.4000/ree.1023

Lamaurelle, J.-L., Gervais, T. et Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.

Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle, 43*(4), 469-496. https://journals.openedition.org/osp/4488

Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité en Europe*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 417-440. https://doi.org/10.7202/012763ar

Lara, C. (2018). *Enseigner en brousse calédonienne*. L'Harmattan.

Laurent, J. (2002). *La mesure de l'humain selon Platon*. Vrin.

Lavanchy, A., Dervin, F. et Gajardo, A. (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. L'Harmattan.

Lavenu, J. (2020). La bienveillance en atelier philo pour enfant à travers l'approche LaboPhilo. *Diotime, 85*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/085/008/

Lavigne, D., D'Angelo, C et Zampiero. (2024). *Fêter les fables à l'école. Document d'accompagnement 2025.* https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/Document%20d%27accompagnement%20Fêtez%20les%20fables%202025_compressed%20%282%29.pdf

Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N., et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie, 49*(1), 1-13. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2021-v49-n1-ef06013/1076998ar/

Lebègue, S. (2018). *Coutume Kanak*. Au vent des Îles.

Lebigre, J.-M. (2010). *La Brousse calédonienne : Transformations et enjeux*. L'Harmattan.

Leblanc, S. et Azéma, G. (2022). Les enregistrements audio, photo, vidéo : conditions d'une signification de l'instantané. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2, p. 86-101). Éditions Raison et Passions.

Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 91-103. https://doi.org/10.3917/nrp.009.0091.

Lecompte, F. (2024, 5 juin). Nouvelle-Calédonie : le poids de la réalité urbaine kanak. *CNRS le journal*. https://lejournal.cnrs.fr/articles/nouvelle-caledonie-le-poids-de-la-realite-urbaine-kanak

Legardez, A., Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des Suestions Socialement Vives. *Education et socialisation, 24*, 101-114. https://doi.org/10.4000/edso.15952

Le Grand, J.-L. (2006). *Implexité : implications et complexité*. http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html

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

Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes, 45-46*, 205-218. https://doi.org/10.7202/1009903ar

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2023). Comment réflexivité et partage social des émotions contribuent-ils aux mieux-être des enseignants ? Le cas d'enseignants d'anglais stagiaires. Dans J. Aden, S. Eschenauer et E. Maitre de Pembroke (dir.), *Empathie et bienveillance au cœur de l'apprenance* (p. 365-384). Le Manuscrit.

Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques, 25*, 77-92. https://doi.org/10.3917/rdid.025.0077

Lemoine-Bresson, V. et Trémion, V. (2022). *Les cultures à l'école*. Éditions Retz.

Lepot, H. et al. (2008, 26 juin). *Les Nouvelles Calédoniennes*, supplément du numéro 11185.

Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Bergeron, J. et Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Les cahiers du CERFEE, 59*. https://doi.org/10.4000/edso.13585

Lescano, A. (2013). Stéréotypes, représentations sociales et blocs conceptuels. *Semen, 35*. https://doi.org/10.4000/semen.9835

Lessard, C., Kamanzi, P.-C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés*, 23(1), 59-77. https://doi.org/10.3917/es.023.0059.

Letellier, J. (2007). Identité et ouverture à l'altérité : le rôle de la littérature. *Québec français, 146*, 77-79. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n146-qf1177604/46584ac.pdf

Le Teneur, A. et Arlaud, J. (réalisateurs). (2023). *Hienghène, une parenthèse coloniale !* Dans *Les chemins de l'histoire, Nouvelle-Calédonie la 1ère*. https://www.france.tv/la1ere/nouvelle-caledonie/les-chemins-de-l-histoire/7024900-s6-ep-2-hienghene-une-parenthese-coloniale.html#about-section

Letor, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse* (p. 105-120). Presses universitaires de Louvain. https://books.openedition.org/pucl/1713

Lévinas, E. (1976). *Noms propres*. Fata Morgana.

Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH).* ESF éditeur.

Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (N. Decostre, Trad.). De Boeck.

Lipman, M. et Sharp, A.-M. (1978). *Growing up with philosophy*. Temple University Press.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis, 2*(1), 15–27. https://doi.org/10.7202/1015636ar

Locke, J. (1689/2002). *Essai sur l'entendement humain*. Vrin.

Loi n°99-209 du 19 mars 1999 organique relative à la Nouvelle-Calédonie. *Légifrance. République Française.* https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000393606

Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle: état des lieux. *Diversité*, *129*(1), 170-189. https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2002_num_129_1_1636

Lorcerie, F. (2020). « Diversité » ? Repenser l'égalité, repenser l'universalisme. *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Presses universitaires de Rennes.

Loubersac, L. (2017). Quelques réflexions sur le « fait maritime calédonien », les atouts et les enjeux du pays en introduction et en présentation du dossier : La Nouvelle-Calédonie et « l'Or Bleu ». *Revue Juridique Politique et Économique de Nouvelle-Calédonie, 29*(1), 29-34. https://archimer.ifremer.fr/doc/00386/49777/

Macron, E. (2023, 26 juillet). Discours de Nouméa. *Élysée*. https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2023/07/26/discours-de-noumea

Maingourd, C. (2023, 30 mars). « Quelque chose ne va pas » en Nouvelle-Calédonie. *Demain en Nouvelle-Calédonie, Société calédonienne de presse et d'imprimerie.* https://www.dnc.nc/quelque-chose-ne-va-pas-en-nouvelle-caledonie/

Maisonneuve, J. (2000). *Introduction à la psychosociologie*. Presses universitaires de France.

Mannevy, C. (2025, 1 août). Nouvelle-Calédonie : l'accord « historique » sur l'avenir de l'archipel au bord du naufrage. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2025/08/01/nouvelle-caledonie-l-accord-historique-sur-l-avenir-de-l-archipel-au-bord-du-naufrage_6626004_823448.html

Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6e éd.). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.manno.2012.01

Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans C. Halpern (dir.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (p. 28-36). Éditions Sciences Humaines.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2009). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.

Marcoin, F. (2004). La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : Topographie et topologie du texte littéraire. *Les actes de la DESCO, Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles.* http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-universite-automne-lecture-culture-litteraires-cycle-des-approfondissements.html

Marti, P. (2008). Identité et stratégies identitaires. *Empan, 71*(3), 56-59. https://doi.org/10.3917/empa.071.0056

Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis, 1*(3), 55–68. https://doi.org/10.7202/1012563ar

Mauss, M. (2012). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives* (2e éd.). PUF-Quadrige.

Mbiatong, J. (2022). L'entretien compréhensif : conduite, relances, catégorisation des matériaux. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2, p. 204-212). Éditions Raison et Passions.

McAndrew, M., Helly, D. et Tessier, C. (2005). Pour un débat éclairé sur la politique canadienne du multiculturalisme : une analyse de la nature des organismes et des projets subventionnés (1983-2002). *Politique et Sociétés, 24*(1), 49–71. https://doi.org/10.7202/011495ar

Mead, G. H. (2006). *L'Esprit, le soi et la société* (D. Cefaï et L. Quéré, Trad.). Presses universitaires de France.

Meier, S. (2016). *Les valeurs personnelles de Schwartz : étude des liens avec les traits de personnalité et les intérêts professionnels* [Mémoire de maîtrise en Psychologie du Conseil et de l'Orientation, Université de Lausanne]. https://api.unil.ch/iris/server/api/core/bitstreams/93140dbc-fb28-4b78-b961-afedbc383b42/content

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. ESF.

Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Conférence EPJJ Roubaix. https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf

Meirieu, P. (2015, 21 février). L'urgence de la construction du collectif à l'École. *Le café pédagogique, 160*. https://cafepedagogique.net/2015/02/21/philippe-meirieu-l-urgence-de-la-construction-du-collectif-a-l-ecole/

Meirieu, P. (2016). *Lettre à un jeune professeur* (4e éd.). ESF.

Ménissier, T. (2000). Culture et identité : Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle. *Le Philosophoire, 13*, 211-231. https://doi.org/10.3917/phoir.013.0211

Merle, I. (1995). *Expériences coloniales. La Nouvelle-Calédonie (1853-1920)*. Belin.

Merle, I. (2000). De l'idée de cantonnement à la constitution des réserves. La définition de la propriété indigène. Dans A. Bensa et I. Leblic (dir.), *En pays kanak, Ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle-Calédonie* (p. 217-234). Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Merle, I. (2019). Actualités calédoniennes ou la décolonisation à l'épreuve. *Contretemps: revue de critique communiste 42*, 157-161. https://hal.science/hal-02422427v1/document

Merle, I. et Muckle, A. (1995). *L'indigénat. Génèses dans l'empire français. Pratiques en Nouvelle-Calédonie*. CNRS Editions.

Mermoud, J.-C. (1999). *Mode de vie et culture caldoches*. Île de Lumière.

Meur, M. (2023). Réflexions d'une doctorante sur la notion de «réflexivité éthique» en didactique des langues: une question de reliance?. *LHUMAINE*, *2*(2). https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-2/2956-reflexions-d-une-doctorante-sur-la-notion-de-reflexivite-ethique-en-didactique-des-langues-une-question-de-reliance

Mevel, Y. (2018). Tyranno, *Cahiers pédagogiques*, *549*(8), 14-18.

Meyran, R. (2009). Genèse de la notion de culture : une perspective globale. *Journal des anthropologues, 118-119*, 193-214. https://doi.org/10.4000/jda.4188

Meyre, J.-M. (2018). *L'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative* [Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Montpellier]. https://theses.hal.science/tel-02134573/file/2018_MEYRE_arch.pdf

Michel, L. (2006). *Légendes et champs de gestes canaques*. Presses universitaires de Lyon.

Midelet-Mahieu, J., Brun, P. et André, A. (2022). Tisser des liens entre l'école et les familles : le rôle de la coéducation. Dans R. Wittorski et P. Obertelli, *Comment (mieux) faire société ?* (p. 81-94). Champ social. https://doi.org/10.3917/chaso.obert.2022.01.0081.

Mikolajczak, M. (dir.). (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Le débat (réglé ou argumenté).* Edsushttps://eduscol.education.fr/document/20578/download#:~:text=Dans%20l'absolu%2C%20le%20débat,(notamment%20au%20cycle%204).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2019). *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/referentiel-de-formation-former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-xxieme-siecle-1277

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2024, novembre). *Être professeur des écoles*. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/etre-professeur-des-ecoles-67

Ministère des Outre-mer (2013, 3 juillet). *Projet de loi organique portant actualisation de la loi n°99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie.* https://www.senat.fr/leg/etudes-impact/pjl12-719-ei/pjl12-719-ei.html

Minvielle, S. (2017). Présentation. Dans S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (p. 15-24). Presses Universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

Minvielle, S. (2018). Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? *Journal de la Société des Océanistes, 147*, 501-514. https://doi.org/10.4000/jso.9530

Minvielle, S. (2020). École et diversité culturelle en Nouvelle-Calédonie : l'enseignement des fondamentaux de la culture kanak et sa contribution à la formation du citoyen calédonien. Dans B. Garnier, J. Derouet, et R. Malet (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : Le nouveau défi des politiques d'éducation* (p. 139-158). Presses universitaires de Rennes.

Minvielle, S. (2023). Introduction : École et vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie. *Journal de la Société des Océanistes, 157*(2), 157-162. https://doi.org/10.4000/jso.15601

Missote, P. (1995). Le Festival Mélanésia 2000 – septembre 1975 : activation et réaction socio-culturelle canaque en Nouvelle-Calédonie. *Journal de la Société des Océanistes, 100-101*, 59-100. https://doi.org/10.3406/jso.1995.1948

Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : acte 1. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 9-27). CRTF Université de Cergy-Pontoise.

Monceau, G. (2022). Recherche-action, recherche collaborative, recherche avec. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (1, p. 238-246). Éditions Raison et Passions.

Monin, N. (2022). *Des maîtres innovateurs pour changer l'école (1960-2015).* Éditions Acadamia.

Monot, A. (2023). Un cas d'école des imbrications populations, peuplement et territoires : la Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de l'Association de Géographes Français, 100*(2), 246-260. https://doi.org/10.4000/bagf.11108

Montaigne, M. (2009). *Essais I* (1980). Éditions Gallimard.

Montbasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société, 156*(2), 57-76. https://doi-org/10.3917/ls.156.0057

Montandon, C. et Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Peter Lang.

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 40*(2), 53-76. https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0053

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui, 188*(1), 65-77. https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065

Morin, F. (2006). L'Autochtonie, forme d'ethnicité ou exemple d'ethnogenèse ? *Parcours anthropologiques, 6*, 54-64. https://doi.org/10.4000/pa.1903

Morin, E. (2020). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35–49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Moseley, C. (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde* (2e éd.). Éditions UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189451

Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques, 21*(1), 57-80. https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057

Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale* (textes réunis et préfacés par N. Kalampalikis). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Navaro, E. et Benayoun, J.-M. (Dir.). (2017). *Langues, diversité et stratégies interculturelles*. Michel Houdiard Editions.

Néaoutyine, P. (2006). *L'indépendance au présent : identité kanak et destin commun*. Éditions Syllepse.

Neville, P. (2023). Enseigner, un métier à risque … de décrochage. *Dossier de veille de l'IFÉ, 144*, 1-32. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/144-septembre-2023.pdf

Nguirane, C. (2021). Du multiculturalisme à la Critical Race Theory. Réflexions autour de l'éducation et des processus de déracialisation de l'expérience afro-américaine. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.16442

Nocus, I., Vernaudon, J. et Paia, M. (dir.). (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses Universitaires de Rennes.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Éditions Flammarion.

Observatoire de la Réussite Éducative (2018). *Illettrisme et difficultés de lecture chez les jeunes (16-25 ans) en Nouvelle-Calédonie : état des lieux, SAP Service de l'Aménagement et de la Planification, n°2*.

OCDE (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr

Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavanchy, F.

Dervin et A. Gajardo (Dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.

Ogier-Guindo, J. (2011). Le pays invisible. Représentations de la mort dans les discours cérémoniels kanak (Nouvelle-Calédonie). *Cahiers de littérature orale, 69*, 79-106. https://doi.org/10.4000/clo.546

Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.

Ourghanlian, C. (2011). Sauver la face et faire face Menteries et mensonges de l'écolier. *Enfances & Psy*, *53*(4), 79-86. https://doi.org/10.3917/ep.053.0079.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd., p. 269-357). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269?lang=fr

Pantz, P.-C. (2015). *Géopolitique des territoires kanak : décolonisation et reconquête plurielle des territoires* [Thèse de doctorat, Université Paris 1]. https://ecm.univ-paris1.fr/nuxeo/site/esupversions/8a86fcc9-3df7-4033-ba94-4c3a5b50a2c5

Parisse, C. et Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. Dans E. Veneziano, A. Salazar Orvig, et J. Bernicot, *Acquisition du langage et interaction* (p. 201-222). L'Harmattan. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531693

Partene, E. (2020). La philosophie et le philosopher : retour sur un débat allemand. *Le Philosophoire, 54*, 73-88. https://doi.org/10.3917/phoir.054.0073

Pasquinelli, E., et Bronner, G. (dir.). (2020). *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Passa, J. (2020). L'identité calédonienne - Le « je » et le « nous ». Dans C. Bidaud (dir.), *L'identité et le droit. Perspectives calédoniennes, nationales et internationales* (p. 23-27). Presses universitaires de Nouvelle-Calédonie.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198. http://journals.openedition.org/rfp/157

Pauleau, C. (1994). Étude des particularismes lexicaux du français écrit et parlé en Nouvelle-Calédonie : approche polylectale. *L'Information Grammaticale, 60*, 42-45. https://doi.org/10.3406/igram.1994.3129

Pelletier, M.-A. (2014). L'estime de soi en phase d'insertion professionnelle : Regard sur la réalité de nouvelles enseignantes du préscolaire ou du primaire. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 5*(3), 44-54. https://r-libre.teluq.ca/3402/1/admin%2C%2BPelletier_Final_French_44-54.pdf

PENC (2016). *Délibération n°106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne.* https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/projet_educatif.pdf

Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 31-48). Éditions De Boeck Université.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants:. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel?. *Recherches & éducations*, *7*, 69-84. https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1383

Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires: expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, *41*(1), 81-93. https://shs.cairn.info/article/PP_041_0081?tab=texte-integral

Performascope (2021). Lexique interdisciplinaire des performances de la recherche-création. *Carnet de terrain*. Université de Grenoble. http://performascope.univ-grenoble-alpes.fr/fr/detail/177601

Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 181-201). Éditions De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz.

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, *34*(4), 237-245. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html

Perronnet, M., Ferrière, S. et Chirouter, E. (2024). La littérature de jeunesse océanienne, médiatrice pour questionner l'éducation interculturelle et l'enseignement inclusif. *Contextes et didactiques, 23*, 259-289. https://doi.org/10.4000/11uay

Pérouse de Montclos, M.-O., Ducamp, M.-E. et Ridel, B. (2001). Lien social et processus d'attachement chez l'enfant adopté en milieu kanak. *La psychiatrie de l'enfant*, *44*(1), 233-265. https://doi.org/10.3917/psye.441.0233.

Pettier, J.-C. (2010). Envisager la progressivité dans l'apprentissage des activités à visée philosophique : réflexion pédagogique sur la question. *Diotime, 46*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/046/011/

Philocité (2018, 22 avril). « La culture de l'âme c'est la philosophie ». http://philocite.blogspot.com/2018/04/la-culture-de-lame-cest-la-philosophie.html

PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*. Vrin.

Piaget, J. (1947). *La Représentation du monde chez l'enfant* (1re éd. 1926). PUF

Pillet, C. (2009, avril). Les ateliers philo comme « marqueurs » de l'école ? *Diotime, 40*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/040/015/

Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui, 170*(3), 51-62. https://doi.org/10.3917/lfa.170.0051

Plaisance, E. (1985). *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. CNRS éditions.

Plane, S. (2019, 15 mai). *L'oral un objet multidimensionnel*. Conférence « Oral en contexteS », Ifé. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane#:~:text=Les%20dimensions%20interactionnelles%20de,d'un%20tiers%20par%20exemple

Platon (2004). *La République* (G. Leroux, Trad.). Flammarion.

Platon (2021). *Gorgias* (M. Canto-Sperber, Trad.). Flammarion.

Plutchik, R. (1980). *Emotion : A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.

Point, C. (2023). Enseigner l'éthique professionnelle : penser ensemble les difficultés didactiques aux obstacles épistémologiques. Dans C. Point et D. Jeffrey, *Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique professionnelle. Constats, attentes et perspectives* (p. 41-75). Presses de l'Université Laval.

Point, C., Legault, A. et Georgeff, C. (2025). La formation en éthique professionnelle pour les personnes enseignantes du primaire : où en est-on au Québec ? *Formation emploi*, 170(2), 97-118. https://shs.cairn.info/revue-formation-emploi-2025-2-page-97?lang=fr.

Polo, C. (2020). Les gestes métaphoriques comme construction collective d'analogies cognitives. Dans A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre et J.-M. Colletta (dir.), *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir* (p. 461-484). Presses universitaires Blaise Pascal.

Policar, A. (2004). Multiculturalisme. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (p. 226-231). Armand Colin.

Policar, A. (2005). Communautariens versus libéraux, questions d'ontologie. *Autour du communautarisme, Les Cahiers du CEVIPOF, 43*, 232-259. https://www.sciencespo.fr/cevipof/sites/sciencespo.fr.cevipof/files/cahier.43.pdf

Policar, A. (2021). *L'universalisme en procès*. Le Bord de l'eau.

Ponce, S. (2023, 9 janvier). Se former en constellation ? *Le café pédagogique.* https://www.cafepedagogique.net/2023/01/09/suzanne-ponce-se-former-en-constellations/

Pons, X. (2021). La notion de pilotage dans la recherche en éducation francophone : une revue de littérature. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 45*, 15-32. https://doi.org/10.4000/dse.5157

Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette Éducation.

Pouyau, I. (2020). *Préparer et animer des ateliers philo MS-GS-CP-CE*. Retz.

Poymiro, R. et Vannereau, J. (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. *Recherches en éducation, 43*, 68-81. https://doi.org/10.4000/ree.3216

Pozzi, J.-P. et Barougier, P. (Réal.). (2010). *Ce n'est qu'un début*. Ciel de Paris Productions.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* De Boeck.

Prairat, E. (2021). L'éthique enseignante : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas. *Éthique en éducation et en formation, 10*, 14-26. https://doi.org/10.7202/1076817ar

Prairat, V. (2022). *L'école des lumières brille toujours. Les grands défis de l'école de demain*. ESF.

Projet PHILEACT. (2024, 4 novembre). *PHILEACT : PHILosophie Education Action CitoyenneTé*. Nantes Université. https://phileact.univ-nantes.fr

Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

Prince, N., Langbour, N et Bisson-Vaive C. (2024). *La littérature de jeunesse contre le harcèlement scolaire. Développer l'empathie pour prévenir le harcèlement*. L'Harmattan.

Pulido, L. (2006). Comprendre le langage Figuré à cinq ans. *Québec français*, (143), 65–67. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49496ac/

Rabatel, A. (2001). Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2. *Repères, 24/25*, 237-256. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2379

Rabatel, A. (2019). Récit et mobilité empathique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (181-182). https://doi.org/10.4000/pratiques.5655

Rallet, J. (2017). Le corps et la voix. *Les Cahiers pédagogiques Hors-série, 47*, 36-37. https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/hsn-47-ressources_pour_debuter.pdf

Rallu, J.-L. (1985). La population de la Nouvelle-Calédonie. *Population, 4-5*, 725-744. https://doi.org/10.2307/1532983

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Rateau, D. (2015). Quelles valeurs défend la littérature jeunesse ? *Spirale, 75*(3), 139-145. https://doi.org/10.3917/spi.075.0139

Razafimandimbimanana, E. (2021). La diversité linguistique à l'école : représentations d'élèves en Nouvelle-Calédonie. Dans R. Ailincai et S. Ferrière (dir.), *Langues et cultures océaniennes, écoles et famille : regards croisés* (p. 102-116). Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

Régnier, J.-C. (2019). *La formation des enseignants en France : défis du XXIe siècle*. ICORE.

Requin, A., Nguyen, A., Monteil, S., Le Moine, D. et Desfossés, P. (2023, juillet). *Avenir de la filière nickel en Nouvelle-Calédonie*. Inspection Générale des Finances, Conseil Général de l'économie, de l'industrie, de l'énergie et des technologies. https://www.igf.finances.gouv.fr/files/live/sites/igf/files/contributed/Rapports%20de%20mission/2023/VF_250723_Rapport_nickel.pdf

Rey, J. et Gremaud, J. (2011, 16-18 mars). *Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Colloque international INRP. http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/53.pdf

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.

Riché, P. et Alexandre-Bidon, D. (1994). *L'enfance au Moyen Âge*. Le Seuil/Bibliothèque nationale de France.

Richer de Forges, B. et Pascal, M. (2008). La Nouvelle-Calédonie, un « point chaud » de la biodiversité mondiale gravement menacé par l'exploitation minière. *Journal de la Société des Océanistes, 126-127*(1), 95-112. https://doi.org/10.4000/jso.4052

Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive*. Éditions du Seuil.

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

Rigo, B. (2020). Carte d'identité et cartographie identitaire ipse, idem, indiscernable. Dans C. Bidaud (dir.), *L'identité et le droit. Perspectives calédoniennes, nationales et internationales* (p. 15-20). Presses universitaires de Nouvelle-Calédonie.

Ris, C. (2020). Rééquilibrage-Politique de réduction des inégalités en Nouvelle-Calédonie. Le rôle des politiques éducatives. *Cahiers du Larje, 1*, 1-8. https://larje.unc.nc/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/Cahier-du-LARJE-2020-1-C-ris.pdf

Ris, C., Trannoy, A. et Wasmer, É. (2017). L'économie néo-calédonienne au-delà du nickel. *Notes du conseil d'analyse économique, 39*, 1-12. https://doi.org/10.3917/ncae.039.0001

Robert, A. D. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : portraits socioprofessionnels*. Presses universitaires de France.

Roblez, A. (2019). Penser une éthique interculturelle structurée ? Une piste par l'évaluation. *Ethica, 22*(2), 35-61. https://hal.science/hal-04159886v1/file/Roblez.pdf

Roche, F. (2016). Les langues kanak, une histoire très politique. *Lengas, 80*. https://doi.org/10.4000/lengas.1179

Roger, P. (2020, 26 octobre). En Nouvelle-Caledonie, l'incessante controverse autour du corps électoral. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/10/26/en-nouvelle-caledonie-l-incessante-controverse-autour-du-corps-electoral_6057390_823448.html

Romano, H. (2016). Les Risques Psycho-Sociaux Scolaires (RPSS). *La psychiatrie de l'enfant, 59*(1), 209-224. https://doi.org/10.3917/psye.591.0209

Roth, X., Barthes, A. et Cohen, J. (2020). Plaidoyer pour les antivaleurs. *Penser l'éducation, 47*, 95-114. https://doi.org/10.4000/pensereduc.323

Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou De l'éducation*. Garnier Flammarion.

Rouve-Llorca, M.-E. (2013). *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles* [Thèse de doctorat, Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand]. https://theses.hal.science/tel-01090423

Roux, J.-C. (1985). Un exemple de migration-enracinement dans le Pacifique-Sud : la communauté wallisienne et futunienne de Nouvelle-Calédonie. *Cahiers ORSTOM Sciences humaines, 21*(4), 461-480. https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:23624

Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans Dans F. Marcoin, A. Rouxel et C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (p. 19-30). CRDP de l'académie de Versailles.

Rozin, P. (2006). Le concept de culturalisme dans les sciences anthropologiques : de Tylor à Lowie. *Le Philosophoire, 27*, 151-176. https://doi.org/10.3917/phoir.027.0151

Safourcade, S. (2011). Les pratiques enseignantes au collège. *Recherche & Éducations, 4*, 109-125. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.788

Saillot, É. (2022). Étayer des mises en mots de l'activité enseignante en classe : usages en formation du modèle d'analyse des ajustements multiregistres. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE, 66*. https://journals.openedition.org/edso/21728

Salaün, M. (2005). *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Presses universitaires de Rennes.

Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Presses universitaires de Rennes.

Salaün, M. (2017). L'école en Nouvelle-Calédonie à l'heure des compétences transférées : quel legs colonial ? Dans S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (p. 29-41). Presses universitaires de Nouvelle-Calédonie.

Salaün, M. et Vernaudon, J. (2015). L'École populaire kanak … trente ans après, quel héritage ? Entretien avec Marie-Angèle Néchéro-Jorédié. *Ethnies, 36-37*, 80-99. https://hal.science/hal-03023758

Sahlins, M. (1976). *Âge de pierre, âge d'abondance. L'économie des sociétés primitives* (T. Jilas, Trad.). Gallimard.

Sand, C., Bole, J. et Ouetcho, A. (2000). Les sociétés pré-européennes de Nouvelle-Calédonie et leur transformation historique : L'apport de l'archéologie. Dans A. Bensa et I. Leblic (dir.), *En pays kanak : Ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle-Calédonie* (p. 171-194). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M. (2018). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité.* Presses universitaires de Laval.

Sasseville, M. et Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche*. Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (1999). Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Vol. 1).

https://doi.org/10.4000/ere.7335

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Gallimard.

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui, 188*(1), 29-38. https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029

Schön, D. (1994). *Le praticien réfléxif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logique.

Sénat coutumier (2013). *Charte du Peuple kanak. Socle Commun des Valeurs et principes Fondamentaux de la Civilisation Kanak*. https://presencekanak.com/2020/03/10/charte-du-peuple-kanak/

Sénès, J. (1977). *L'île aux cent visages*. Graphical.

Sénès, J. (1987). *Terre violente*. Hachette.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Sharp, A. M. (2023). Qu'est-ce qu'une « communauté de recherche » ? (Traduit par J. Hawken). Dans M. R. Gregory et M. J. Laverty (dir.), *Aux sources de la philosophie pour enfants* (p. 87-102). Vrin.

Sillam, M. et Chambard, G. (2017). L'enfant philosophe, un « interlocuteur valable ». *Diotime 72*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/072/014/

Spitz, C. (2007). Traversées océaniennes. *Multitude, 30*(3), 29-36. https://doi.org/10.3917/mult.030.0029

Sprenger-Charolles, L. (1983). Analyse d'un dialogue didactique : l'explication du texte. *Pratiques, 40*, 51-76. https://doi.org/10.3406/prati.1983.1288

Sorel, M. (2015). Introduction. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 11-20). L'Harmattan.

Sorin, N. (Dir.). (2006). *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Presses de l'Université du Québec.

Soulé, Y., Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. SCÉREN-CRDP Académie de Montpellier.

Souleymane, B. D. (2024). *Universaliser : « L'humanité par des moyens d'humanité ».* Albin Michel

Statista. (2025). *Répartition des suffrages exprimés lors des référendums sur l'indépendance de la Nouvelle-Calédonie en 2018, 2020 et 2021.* https://fr.statista.com/statistiques/939659/nouvelle-caledonie-resultats-referendum/

Stoltz, S. et Panissal, N. (2020). Enseigner la citoyenneté éthique à l'école par les ateliers philosophiques. Dans V. Rouyer, A. Beaumartin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et praticiens* (p. 121-144). De Boeck Supérieur.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.

Tauru, L. (2008, novembre). Créer, publier, diffuser. De la tradition orale à la littérature de jeunesse en Nouvelle-Calédonie. *Takam Tikou*, Centre national de la littérature pour la jeunesse - BnF, 15, 11-13. https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_7626.pdf

Tauveron, C. (Dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* Hatier.

Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. *Les actes de la DESCO*, Scéren / CRDP de l'académie de Versailles.

Tejero, A. (2024, 24 mai). Les dégâts des émeutes vont pénaliser près de 5000 élèves. *Les Nouvelles Calédoniennes*. https://www.lnc.nc/article/nouvelle-caledonie/enseignement/les-degats-des-emeutes-vont-penaliser-pres-de-5-000-eleves

Tellier, M. et Stam, G. (2010). *Découvrir le pouvoir des mains : la gestuelle des futurs enseignants de langue.* Colloque Spécificités et diversité des interactions didactiques : discipline, finalités, contextes, INRP et ENS Lyon. https://hal.science/hal-00541984v1

Terrier, C. (2012). L'exploration européenne et la colonisation (1774-1946). Dans J. Bonvallot, J.-C. Gay et E. Habert (dir.), *Atlas de la Nouvelle-Calédonie* (Planche 23). IRD éditions/Congrès de la Nouvelle-Calédonie.

Terrier, C. (2017). *Histoire de la Nouvelle-Calédonie*. Maison de la Nouvelle-Calédonie.

Terrier, C. (2022). *Vers une école pour tous. L'histoire de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie des années 1840 à 2000*. Cercle des musées de la ville de Nouméa.

Testanière, J. (1985). Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire. Dans É. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (p. 13-16). CNRS édition.

Testanière, J. et Rougier-Pintiaux, P. (1979). Le conseil des maîtres. Le rôle des instituteurs en 1969 dans l'orientation des élèves. *Revue française de sociologie, 20*(4), 703-732. https://doi.org/10.2307/3321224

Tharrault, P. (2021). *Pratiquer le débat-philo à l'école. Cycles 2 et 3.* Retz.

Thériault, J. Y. (2004). Intégration. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (p. 169-175). Armand Colin.

Thibault, H. (2020, 2 octobre). La Chine lorgne la Nouvelle-Calédonie et ses réserves de nickel. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/10/02/la-chine-lorgne-la-nouvelle-caledonie-et-ses-reserves-de-nickel_6054537_823448.html

Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le Télémaque, 49*, 17-29. https://doi.org/10.3917/tele.049.0017

Tissonnier, D. (2010). L'humour de l'enseignante. *Résonnances, 8*, 1.

Tjibaou, J.-M. (1996). *La présence kanak*. (édition établie et présentée par A. Bensa et É. Wittersheim. Odile Jacob.

Tonnerre, Y. (2019). Pourquoi et comment philosopher sur les sciences avec les enfants ? *Diotime 81*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/081/014/

Touitou, A., Lefort, I. et Ferrière, S. (2020). Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de le territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie. *Géocarrefour*, *94*(2), 1-22. https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14207

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Fayard.

Tozzi, M. (1996). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie* (3e éd.). Chronique sociale.

Tozzi, M. (2001). *L'éveil à la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette Éducation.

Tozzi, M. (2004). Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation. *Tréma, 23*, 49-57. https://doi.org/10.4000/trema.598

Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes – À l'école et ailleurs*. Chronique sociale.

Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (2e éd., p. 95-115). De Boeck Supérieur.

Tozzi, M. (2010). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion philosophique. *Trema, 33-34*, 8-22. https://doi.org/10.4000/trema.2519

Tozzi, M. (2012a). *Comparaison entre les différentes méthodes de philosophie avec les enfants*. https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/

Tozzi, M. (2012b). La discussion à visée philosophique : former à l'interculturel. *Diversité, 168,* 167-172. https://doi.org/10.3406/diver.2012.3566

Tozzi, M. (2017). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques. *Diotime, 74*. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/074/010/print/print.pdf

Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Spirale - Revue de recherches en éducation, 62*, 63-71. https://doi.org/10.3917/spir.062.0063

Tozzi, M. (2020). Les difficultés d'animation. Dans A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre et J.-M. Colletta (dir.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, Fabrique du savoir* (p. 255-271). Presses universitaires Blaise-Pascal.

Tozzi, M. (2021). Une pratique orale réflexive dès l'école primaire en France : la discussion à visée philosophique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 86*, 101-109. https://doi.org/10.4000/ries.10450

Trépied, B. (2013). La décolonisation sans l'indépendance ? Sortir du colonial en Nouvelle-Calédonie (1946-1975) *Genèses*, 91(2), 7-27. https://doi.org/10.3917/gen.091.0007.

Triby, E. (2022). Panorama des formes d'entretien : valeur de la parole et pertinence du matériau. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2, p. 166-180). Éditions Raison et Passions.

Trompas, J.-O. (Réalisateur). (2012). *Chân Dang, 50 ans après*. Néo Productions.

Trompas, J.-O. (Réalisateur). (2018). *Feu nos pères*. Néo Productions.

UNESCO (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. https://www.unesco.org/fr/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity

UNICEF (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/

Vallat, C. (2012). *Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II]. https://theses.hal.science/tel-00714430v1

Vandendyck, B. (2019). Pacifique océanien : un nouvel élan pour l'influence française ? *Revue internationale et stratégique, 113*, 60-70. https://doi.org/10.3917/ris.113.0060

Vanmai, J. (1980). *Chân Dang. Les Tonkinois de Calédonie au temps colonial*. Société d'études historiques de la Nouvelle-Calédonie.

Vanmai, J. (1983). *Fils de Chân Dàang*. Édition de l'Océanie.

Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale - La grande aventure de bébé, 75*(3), 119-136. https://doi.org/10.3917/spi.075.0119

Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Chronique sociale.

Vernaudon, J. (2013). L'enseignement des langues kanak en Nouvelle-Calédonie. *Hermès, La Revue, 65*(1), 112-118. https://doi.org/10.4267/2042/51507

Vernaudon, J. (2021). Pour une recherche en éducation contextualisée dans les collectivités françaises du Pacifique. Dans R. Ailinca et S. Ferrière, *Langues et cultures océaniennes, école et famille : regards croisés* (p. 205-210). Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

Viaud, M.-L. (2023). *Changer l'école. Une nouvelle école possible, reconnectée à l'enfant et aux défis du monde*. Nathan.

Vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie (2014). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. https://lettres.ac-noumea.nc/spip.php?article76

Vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie (2020, septembre). *L'organisation de l'enseignement*. https://www.ac-noumea.nc/spip.php?article5417

Vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie (2022a). *Carte des langues enseignées dans les établissements de Nouvelle-Calédonie*. https://langues.ac-noumea.nc/IMG/pdf/carte_langues_generale_octobre_2022.pdf

Vie publique (2025). *Des instituteurs aux professeurs des écoles : quelle formation des maîtres ?* République Française. https://www.vie-publique.fr/eclairage/38790-des-instituteurs-aux-professeurs-des-ecoles-la-formation-des-maitres

Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*. De Boeck.

Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Vincent-Lancrin, S. et al. (2020), *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école*. La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation, 14*, 2-20. https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002

Viratelle, J. (dir.). (2016). *Le nickel en Nouvelle-Calédonie*. Maison de la Nouvelle-Calédonie.

Vogel, S. et García, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

Vogt, F., Stern, S. et Filliettaz, L. (2022). *Encouragement précoce du langage. Résultats de la recherche internationale et état des lieux de la situation en Suisse*. PHSG, Infras, Université de Genève.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.

Wacalie, F. S. et Wadrawane, E. W. (2019, 24-25 octobre). *Les éléments fondamentaux de la culture kanak* [Communication]. Centre culturel Tjibaou, Nouméa, Nouvelle-Calédonie. https://www.youtube.com/watch?v=xbHZDSrcMu0

Wadrawane, E. W. (2008). Emplacement et déplacement des écoles en milieu Kanak : Un analyseur anthropologique de la place faite aux institutions de diffusion du savoir

occidental dans une situation coloniale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 41*, 115-139. https://doi.org/10.3917/lsdle.411.0115

Wadrawane, E. W. (2022). Transposer quelques savoirs kanaks-océaniens. « Double légitimité» et « coprésence ». *Carrefours de l'éducation, 54*(2), 71-97. https://doi.org/10.3917/cdle.054.0071

Wadrawane, E. W. (2024). Enseigner les fondamentaux de la culture kanak. Croiser deux formes de savoirs culturels en se formant en dehors : « Stage en immersion dans la tribu de Câba (Tchanba) ». *Contextes et didactiques, 23*. https://doi.org/10.4000/11ub9

Wallon, H. (2015). *Les Origines de la pensée chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Webb, V., Thuilier, O., Kerbrat, E. et Hache, C. (2024). L'implication dans une recherche collaborative : raisons, conditions et conséquences de l'engagement. *Diversité, 205*. https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4578

White, B. W., Gratton, D. et Rocher, F. (2015). Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel. *Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens dans le cadre de la consultation sur l'énoncé de politique du Ministère de l'immigration de la diversité et de l'inclusion. February*. https://cridaq.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/03/WhiteGrattonRocherConditionsInclusion.pdf

Wieviorka, M. (1997). Le multiculturalisme. *Études Renaniennes*, *103*(1), 66-92. https://doi.org/10.3406/renan.1997.1520

Wittorski, R. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, 22*, 61-81. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343

Zavalloni, M. (2010). Ego-écologie et dynamique de la pensée identitaire. *Le Journal des psychologues, 275*(2), 55-60. https://doi.org/10.3917/jdp.275.0055

Corpus de littérature de jeunesse cité

Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. L'école des loisirs.

Azuélos, D. (2023). *Jawe et Yetuel*. Plume de Notou.

Berger, B. (2022). *Timek et le petit oiseau qui boudait*. La Brousse en folie.

Berger, B. (1984). *Les premières feintes à tonton Marcel*. Brousse en folie

Bertaud, I. (2013). *Rama la petite pieuvre de Rangiroa*. Éditions des mers australes.

Bordes, L. (2004). *Lizie et la carapace multicolore*. Les Éditions Lilia Calédonie.

Cawa, D. R. (2008). *Adrapo & Wanimoc*. ADCK-centre culturel Tjibaou – Grain de Sable éditions.

Collectif. (2016). *Nimüre, l'igname du chef*. ADCK.

Drilë, S. (2008). *La leçon du bénitier*. ADCK.

Dufour, E.-L. (2013). *Hiti, l'enfant de l'horizon*. Éditions des mers australes.

Dupré, J. (2018). *Le gros taro*. Plume de Notou.

Fronsacq, A. (1999). *Le petit bonhomme de pain d'épice*. Père Castor Flammarion.

Ga'eke, F. et Toa, E. (2010). *L'arbre Pometia de Tagaloa – Te Tava o Tagaloa*. Bilingual.

Gannat, S. (2010). *Théo le baleineau sauve le lagon*. Orphie.

Gardissat, P. (2004). *Nabanga. Une anthologie illustrée de la littérature du Vanuatu*. Conseil Culturel National du Vanuatu.

Germain, P. (1991). *Contes de Nouvelle-Calédonie*. Nathan.

Grace, P. (2018). *Haka*. Au vent des îles.

Guillopé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman.

Jacques, C. (2013). *Nana coco et l'ogre très gros*. Écrire en Océanie.

Laurent, C. (2021). *L'Esprit papillon*. Cépages.

Mariotti, J. (1941/1996). *Les Contes de Poindi*. Stock.

Marquerolles, H. (2019). *Wakoupa*. Books on Demand Editions.

Mokaddem, H. (2021). *Oudouane et Tchichi*. Éditions Expressions.

Monbrison, V. (2015). *La petite poule qui rêvait de pondre des œufs en chocolat*. Éditions des mers australes.

Moysan, S. (2018). *Le pêcheur et le rat*. Capitaine Book éditions.

Moysan, S. (2017). *Le trésor de Yana*. Capitaine Book éditions.

Ouzoulias, A. (2009). *Le vilain petit canard*. Éditions Retz.

Poiwi, R. (2011). *Foha*. Académie des Langues Kanak.

Province Nord. (2022). *Le monde sacré de Caou*.

Roque, J. (2005). *Timothé, un frère différent*. J. Roque.

Sara Tiare, A. (2022). *La joie. Te oa'oa*. Api Tahiti.

Sess, F., & Ga'Eke, F. (2010). *L'arbre Pometia de Tagaloa*. L'Harmattan.

Tauru, L. (2012). *Cagou*. Plume de Notou.

Tauru, L. (2013). *Mon bougna*. Plume de Notou.

Tauru, L. (2019). *Qui a mangé …*. Plume de Notou.

Tiemwaou, C. (n.d.). *Tâdo et Crabe*. DEFIJ-Province Nord.

Wilhelm, H. (1995). *Tyranno le terrible*, Kaléidoscope, 1995.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

CARTES

Carte 1 : La Nouvelle-Calédonie au cœur de l'Océanie (Maison de la Nouvelle-Calédonie, 2011, p. 5-6) 32

Carte 2 : Les aires coutumières et la répartition des langues kanak en Nouvelle-Calédonie. .34

Carte 3 : Les trois Provinces (Ministère des outre-mer, 2013, chapitre III) 38

Carte 4 : Répartition du terrain d'enquête 185

FIGURES

Figure 1 : Le Soi selon Georges Herbert Mead (1863-1931). Reproduit à partir de L'Identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales (Deschamps et Moliner, 2012, p.15) 61

Figure 2 : Architecture des concepts en jeu dans la pensée sociale (Boyer, 2019, p. 69). 63

Figure 3 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002), dans Florin et Guiamart (2017, p. 16). 85

Figure 4 : Nabanga, (Gardissat, 2004) 117

Figure 5 : Conte kanak bilingue français-nengone, Adrapo & Wanimok (Cawa, 2008) 117

Figure 6 : Premier conte philosophique calédonien, Oudouane et Tchichi (Mokaddem, 2021) 119

Figure 7 : Wakoupa, (Marquerolles, 2019) Figure 8 : Timek et le géant qui pleurait, (Berger, 2019) 120

Figure 9 : « La case comme métaphore pour penser une approche collaborative et éthique de la recherche empreinte de sécurisation culturelle » (Ferrière et al., 2023b). 182

Figure 10 : Exemple de présentation hiérarchisée des lexèmes les plus employés dans la réponse à une question. 198

Figure 11 : Le modèle du multi-agenda élargi aux pratiques philosophiques. 202

Figure 12 : Présentation hiérarchisée des principales préoccupations des enseignants stagiaires à la rentrée 2023. 210

Figure 13 : Présentation hiérarchisée des lexèmes communs sur les représentations des apports du projet PHILEACT quant au travail en contexte interculturel. 214

Figure 14 : Sentiment de compétence des enseignants stagiaires au début de l'expérimentation pour l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et la menée d'une DVP 215

Figure 15 : Trace écrite de Léa avec ses élèves de MS 222

Figure 16 : L'arbre de la philosophie dans la classe de Suzie 228

Figure 17 : Cueillette des questions et organisation des différentes idées par Théo (deuxième atelier observé) 233
Figure 18 : L'écrit réflexif dans la classe de Théo 235
Figure 19 : Rite mis en place par Julie pour expliquer l'atelier philosophique aux élèves de MS 238
Figure 20 : Rite mis en place par Léa pour définir le cadre de l'atelier philosophique aux élèves de MS 239
Figure 21 : Organisation de l'espace de parole lors du troisième atelier dirigé par Léa 240
Figure 22: Objets symboliques utilisés par Moana et Théo 241
Figure 23 : Formalisation du temps de récapitulation sur la fiche séance du troisième atelier observé dans la classe de Moana 263
Figure 24 : Gestes d'étayage pratiqués par Julie pour faire comprendre et maintenir l'attention 272
Figure 25 : Grille d'observation des ateliers philosophiques conçue par Julie 283
Figure 26 : L'arbre des savoirs construit par Julie pour sa classe de MS 299
Figure 27 : Le dessin réflexif (Cayet, s.d.) 300
Figure 28 : Notes réflexives de Suzie sur sa pratique 303
Figure 29 : Évolution du sentiment de compétence dans l'exploitation de la littérature de jeunesse océanienne et la pratique de la philosophie avec les enfants. 314
Figure 30 : Cahier de philosophie proposé par Suzie 364
Figure 31: Exemples de documents transmis par Théo en 2025 pour partager l'évolution de ses pratiques, en particulier sur la trace écrite. 366

TABLEAUX

Tableau 1: Résultats du processus référendaire en Nouvelle-Calédonie – Voulez-vous que la Nouvelle-Calédonie accède à la pleine souveraineté et devenir indépendante ? (Statista, 2025). 39
Tableau 2 : Récapitulatif de la population enquêtée 184
Tableau 3 : Récapitulatif des ateliers philosophiques observés et des entretiens d'analyse de pratique à chaud. 194
Tableau 4 : Récapitulatif des discussions de groupes 196
Tableau 5 : Extrait d'une prise de note numérique (Annexe 46). 197
Tableau 6 : Conventions de codage des ateliers philosophiques 199
Tableau 7 : Modèle de transcription des ateliers philosophiques (extrait de l'Annexe 12) 200
Tableau 8 : Modèle de transcription des entretiens individuels et collectifs (extrait de l'Annexe 27). 201
Tableau 9 : Grille d'observation des pratiques philosophiques 203
Tableau 10 : Exemple de séquençage retenu pour l'analyse thématique des échanges collectifs (Annexe 45) 204

Tableau 11 : Récapitulatif du recueil de données et de l'analyse des données. 206
Tableau 12 : Les ateliers philosophiques menés en 2023 217
Tableau 13 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation du pilotage des ateliers de philosophie.....218
Tableau 14 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Léa lors des trois visites ...220
Tableau 15 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Julie lors des trois visites .224
Tableau 16 : Progression dans le pilotage des traces écrites de Julie avec ses élèves de MS225
Tableau 17 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Suzie lors des trois visites 226
Tableau 18 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Moana lors des trois visites 229
Tableau 19 : Présentation des ouvrages océaniens exploités par Théo lors des trois visites.234
Tableau 20 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation de l'atmosphère des ateliers philosophiques.....237
Tableau 21 : Nombre de tours de paroles qui rappellent les élèves à une écoute attentive ...242
Tableau 22 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation du tissage dans les ateliers philosophiques.....252
Tableau 23 : Compte rendu des variables observées pour la préoccupation de l'étayage dans les ateliers philosophiques. 265
Tableau 24 : Classement des relances des enseignants dans les ateliers philosophiques. 266
Tableau 25 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Léa (MS) 274
Tableau 26 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Julie (MS)...275
Tableau 27 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Suzie (GS + quelques MS)).....277
Tableau 28 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Théo (CE2).278
Tableau 29 : Analyse des prises de parole dans les ateliers philosophiques de Moana (CM1) 280
Tableau 30 : Grille d'observation de Moana pour suivre l'évolution du comportement des élèves au fil des DVP.....291