

La pratique philosophique à partir d'œuvres d'art au collège : effets sur les performances langagière et créative à l'écrit

Hélène Maire (1, 2), Emmanuèle Auriac-Slusarczyk (2), Julie Pironom (2), Bernard Slusarczyk (2)

Résumé

La discussion à visée philosophique est une pratique pédagogique orale et collective dont les bénéfices pour le développement des enfants ont été démontrés dans des domaines variés et transversaux, notamment cognitifs, langagiers, scolaires et sociaux. Ces effets bénéfiques sont-ils objectivables et saisissables dans la qualité d'écrits individuels d'élèves de 13 à 14 ans ? La présente recherche se donne pour objectif principal de répondre à cette question, en se focalisant sur deux domaines : principalement la créativité, qui reste très peu investiguée jusqu'alors dans les travaux, et secondairement le niveau de langage, dont on sait qu'il est corrélé aux compétences scolaires. Pour cela, nous exploitons et présentons une expérimentation développant un dispositif original *Philo & Carto* (Thébault, 2015), qui utilise des œuvres d'art comme amorces au dialogue philosophique en « communauté de recherche ». Sur la base d'indicateurs sélectionnés pour refléter les performances langagière et créative d'écrits d'élèves, ces dernières seront étudiées puis discutées. On constate que certaines sont très dépendantes du niveau scolaire des élèves. Toutefois, la pratique testée semble amoindrir cette dépendance, laissant entrevoir des perspectives pédagogiques encourageantes. Les limites de l'étude assorties de pistes de recherche sont enfin exposées.

Introduction

Apparues dans les années 1980, les pratiques orales de *P4C (Philosophy FOR Children)* sont des dispositifs pédagogiques visant le développement d'une pensée critique, logique et créative par le biais d'une « communauté de recherche » formée pour l'occasion par le groupe d'élèves en train de penser et de dialoguer (Gregory, Haynes, & Murriss, 2016 ; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980). La discussion à visée philosophique (DVP) s'inscrit dans ce protocole classiquement structuré en trois étapes collectives : 1) lecture d'un fragment d'histoire ou observation d'une œuvre picturale, 2) cueillette de questions auprès des participants, et 3) discussion à partir d'une question ouverte, complexe, discutable,

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTÉ, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

choisie parmi l'ensemble de celles proposées. Dispositif simple et accessible, qui ne nécessite ni matériel ni connaissances disciplinaires spécifiques de la part de l'animateur, la DVP s'est vue peu à peu missionnée d'un nombre croissant d'objectifs. Ces derniers sont au premier plan éducatifs : il s'agit de favoriser les capacités transversales de raisonnement logique (Lipman, 1991 ; Millett & Tapper, 2012), souvent traduites en contexte français en termes de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation (Tozzi, 2007). La DVP a aussi été investie comme un outil de formation du jeune citoyen, visant le développement de compétences éthiques, personnelles et interpersonnelles en favorisant l'exercice d'« *esprits libres et réflexifs, capables de résister à différentes formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance* » (UNESCO, 2007).

Face à l'inflation des missions qui lui étaient attribuées en France à partir des années 2000, on peut s'interroger sur les bénéfices avérés de cette pratique tels que rapportés par la littérature internationale. Des vertus sur les plans éthique, personnel et interpersonnel ont été mises en évidence dans plusieurs études : la pratique de la DVP s'accompagnerait d'une augmentation des comportements prosociaux (Colom, Moriyon, Magro, & Morilla, 2014), d'une amélioration des compétences sociales, de la compréhension des émotions et des capacités d'autorégulation (Gimenez-Dasi, Quintanilla, & Daniel, 2013 ; Heron & Cassidy, 2018 ; Trickey & Topping, 2004), d'un gain de confiance en soi et d'estime de soi scolaire, d'une réduction de l'anxiété (Colom et al., 2014 ; Lafortune, Mongeau, Daniel, & Pallascio, 2000 ; Trickey & Topping, 2006) et d'une facilitation de la décentration, de l'ouverture d'esprit et de la conciliation de points de vue différents (Çokluk-Bökeoğlu, 2008 ; Leleux, 2005). Des gains sur le raisonnement ont aussi été observés : avance de maturité intellectuelle de 27 mois (Lipman, 1991 ; Trickey & Topping, 2004), hausse moyenne de 7 points de QI (Colom et al., 2014 ; Garcia-Moriyon, Rebollo, & Colom, 2005 ; Millett & Tapper, 2012), amélioration des capacités argumentatives (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005 ; Säre, Luik, & Tulviste, 2016 ; Topping & Trickey, 2007 ; Walker, Wartenberg, & Winner, 2013). Enfin, bien que moins nourris empiriquement, des effets favorables sur le langage et la créativité ont été rapportés : accroissement de la participation orale en classe et de la tendance à justifier son point de vue (Jenkins & Lyle, 2010 ; Millett & Tapper, 2012 ; Topping & Trickey, 2014 ; Yusoff, 2018) et augmentation du nombre d'idées générées et de leur mise en réseau dialogique (Auriac, 2007 ; Topping & Trickey, 2007).

Trois constats émergent de cette recension. Premièrement, les progrès effectifs répertoriés sont le fruit d'une pratique exclusivement orale et collective, et leur transfert dans des productions *écrites individuelles* n'a pas été investigué en propre. Deuxièmement, la *créativité* apparaît comme le domaine le moins investigué, alors même qu'elle figurait dans la feuille de route initiale de M. Lipman, pionnier de la pratique (Auriac-Slusarczyk & Maire, 2020) et que le lien entre pensée créative et raisonnement logique, au cœur des objectifs de la DVP, est aujourd'hui avéré. La pensée créative, non directement corrélée à l'intelligence mesurée par des tests de QI, s'appuie toutefois massivement sur certaines capacités intellectuelles, parmi lesquelles la *pensée divergente* dite « exploratoire » (i.e., la recherche pluridirectionnelle d'un maximum d'idées ou de solutions à partir d'un simple point de départ ; Besançon, Barbot, & Lubart, 2011). On sait que la créativité peut être favorisée si le dispositif qui l'évalue a) propose un support éducatif (i.e., point d'ancrage référentiel) de nature artistique (Chabanne, Parayre, Villagordo, & Daquin, 2011 ; Leckey, 2017 ; Slusarczyk, 2017), b) impose certaines contraintes (Haught-Tromp, 2017), c) en nombre toutefois limité. C'est notamment vrai si la créativité est évaluée à l'écrit : dans ce cas, proposer des sujets ouverts facilite l'originalité des idées, le texte à produire ne disposant pas de plan préétabli (Hayes, 2006). Le recours à l'analogie ou à la métaphore est reconnu comme favorisant le raisonnement (Hofstadter & Sander, 2013). Troisièmement, il est notable que certaines compétences visées par la DVP (i.e., conceptualiser, problématiser, argumenter ; Tozzi, 2007) sont dépendantes des compétences *langagières*, elles-mêmes *valorisées dans les apprentissages scolaires*. Au total, si la pratique philosophique en DVP permet une participation orale des élèves indépendamment de leur niveau scolaire, en est-il de même si on demande aux élèves

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTÉ, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

d'activer leurs compétences dans un écrit philosophique individuel ? On sait que la modalité écrite favorise d'ordinaire les « bons » élèves (Auriac & Favart, 2007).

Partant de ces constats, l'objectif principal de la présente recherche est de vérifier si les performances langagière et créative évaluées à partir de productions individuelles d'écrits philosophiques libres (inspirés des « écrits libres » de C. Freinet, Vergnioux, 2001) peuvent ou non être influencées par une pratique régulière de DVP *via* un dispositif *ad hoc* liant la philosophie à l'art (*Philo & Carto*, Thébault, 2015). La qualité d'écriture étant souvent corrélée au niveau académique, il s'agira secondairement de vérifier si ce lien persiste dans un écrit de type philosophique, et en quoi le niveau scolaire modère, en améliorant ou au contraire en entravant, les possibles effets bénéfiques de la DVP sur l'écrit.

Méthode

Pour conduire cette recherche, deux préalables ont été remplis. D'une part, les contours délimitant le genre de l'« écrit philosophique » ont été proposés, comme tel : un texte philosophique comporte des idées (*propositions* mentionnant différents concepts), distinctes entre elles, mises en référence à une *doxa* ou une *épistémè* *via* des postulats, hypothèses, raisonnements et exemples, et dont l'organisation renouvelle certaines pistes de raisonnement relevant d'une *pensée divergente exploratoire* avec recours possible à la *métaphore* (Auriac-Slusarczyk, Maire, Thébault, & Slusarczyk, 2019 ; Maire, Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk, Daniel, & Thébault, 2018). À partir de ces éléments de définition, une grille récapitulant les indicateurs pouvant être empiriquement relevés dans les écrits philosophiques d'élèves a été créée. D'autre part, deux études préliminaires ont été menées auprès d'élèves tout-venant (i.e., n'ayant jamais pratiqué la DVP) de classes primaires (8-11 ans, $N = 167$) et de collège (12-14 ans, $N = 315$). Elles avaient pour objectifs : *a*) de déterminer l'âge à partir duquel les élèves pouvaient produire des écrits philosophiques, et *b*) de valider tout en affinant la grille initiale. Il apparaît que dès 9 ans, les élèves sont aptes à entrer dans le genre philosophique (Auriac-Slusarczyk, Thébault, Slusarczyk, Daniel, & Pironom, 2018). La grille finale retenue décline, sur cinq grands domaines de performances (langagier, créatif, argumentatif, cognitif et réflexif), plusieurs indicateurs psycholinguistiques caractérisant le genre philosophique et observables dans des écrits d'élèves. Seuls les domaines langagier et créatif seront ici couverts et rapportés.

Participants : 159 élèves scolarisés en 4^e dans des collèges de la région Auvergne, en zone semi-urbaine, ont participé à cette étude. Parmi eux, quatre classes constituaient le groupe expérimental/philosophant ($N = 84$, 45 filles, $M_{\text{âge}} = 13.1$ ans) et quatre autres composaient un groupe contrôle ($N = 75$, 43 filles, $M_{\text{âge}} = 13.2$ ans).

Procédure : Les participants du groupe philosophant ont, au cours de l'année scolaire, pratiqué la DVP une fois toutes les deux semaines *via Philo & Carto*. Ce dispositif utilisait plusieurs œuvres d'art¹ comme ancrages à la discussion, incitant à l'émergence de concepts philosophiques clés (par exemple, *incertitude*, *timidité*...) liés à la sélection de fragments de l'image (par exemple, *feuillage*, *nuage*...) pour assurer enfin la mise en correspondance entre concepts et fragments picturaux (par exemple, le *nuage de l'incertitude* ou le *feuillage de la timidité*). Les 75 participants du groupe contrôle n'ont pratiqué aucune DVP, mais travaillé en cours d'arts plastiques sur les mêmes œuvres d'art que le groupe philosophant. En début (pré-test) comme en fin (post-test) d'année, les élèves étaient invités à écrire sur un thème imposé, le rêve, à partir d'une œuvre d'art suggestive pour amorcer leur écriture². Ils disposaient d'une demi-page de brouillon (avant-texte)

¹ Parmi ces œuvres d'art figuraient *Le Géographe* de Johannes Vermeer, *La lectrice soumise* de René Magritte *Vive l'amour* de Niki de St Phalle, *Paysage anthropomorphe* de Joos de Momper, *La Tour de Babel* de Pieter Brueghel, *Passage* de Robert et Shana Parkeharisson, *Pandora* de John William Waterhouse et *Storm King Wall* d'Andy Goldsworthy.

² Les œuvres d'art retenues pour amorcer l'écriture étaient *La part du rêve* d'Etienne Cournault pour le pré-test, et *Le Chasseur d'étoiles* de Richard Texier pour le post-test.

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTé, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

vierge, destinée à poser sur papier leurs premiers idées (Fenoglio & Chanquoy, 2007 ; Pouit & Golder, 1997), puis de trois pages vierges lignées. En pré-test, la consigne était : « *Tu vas écrire pour la nouvelle revue : Adolescence et Société. Le sujet est le rêve. Regarde cette reproduction pour t'inspirer. Il s'agit d'une œuvre peinte par Etienne Cournault, peintre contemporain. Puis, prends quelques notes (tu as une case prévue pour cela). Enfin, écris ton texte manuscrit directement sur la feuille de l'éditeur* ». En post-test, le thème et les conditions d'écriture étaient identiques, et la consigne était simplement : « *L'éditeur a besoin d'un 2^{ème} texte. Tu vas à nouveau écrire pour la revue Adolescence et Société* ». Ainsi, la consigne cadrerait la tâche, mais pas l'activité d'écriture qui restait un texte libre. L'intégralité des textes produits est disponible en ligne (https://philosophemes.msh.uca.fr/corpus_precphi_internet). Pour chaque passation, la production individuelle durait entre 40 et 50 minutes, moyenne d'un temps non contraint.

Mesures : Les textes produits ont été analysés à travers des indicateurs reflétant spécifiquement les performances créative et langagière des élèves (Auriac-Slusarczyk et al., 2018, 2019). Les mesures de performance langagière comprenaient le nombre total de *propositions*, reflétant la taille du texte, la présence ou non d'une *introduction* (observable par exemple sous forme de tournures-types comme « *Tout d'abord...* » ou de questions-titres telles que « *Qu'est-ce que le rêve ?* ») et la présence ou non d'une *conclusion* (apparaissant dans des formules comme « *Aurevoir, ami lecteur* » ou « *pour conclure* », « *en bref* »). L'évaluation de la performance créative comprenait le ratio de *métaphores* produites au regard du nombre total de propositions (e.g., comparant le rêve à « *des films que l'on fait quand on dort* », « *une personne qu'on a envie de voir tous les soirs, à l'heure où nos paupières sont fermées* », « *un message, une énigme à résoudre pour avancer* », « *un terrain de jeu* » ou encore « *une voyante invisible qui sommeille en nous* ») et un score de *divergence* via une échelle construite en quatre points (de 0 = aucune divergence à 3 = divergence planifiée, structurant le texte). Le niveau scolaire était mesuré par la moyenne en français et la moyenne générale de l'élève au 1^{er} trimestre.

Résultats

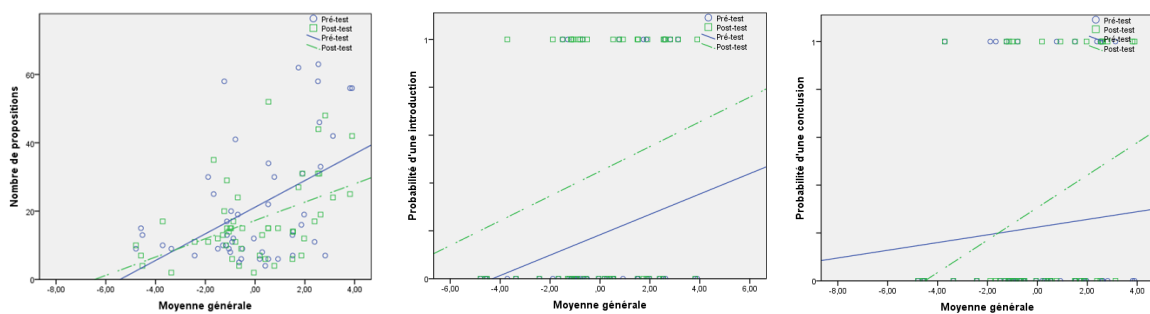
Les textes de fictions ou racontant un rêve personnel produits par certains élèves ont été exclus des analyses car ils n'entraient pas dans le genre philosophique. Après ce passage au crible, les textes du groupe contrôle étaient trop peu nombreux pour faire partie des analyses. Par conséquent, sont présentés les résultats sur les données issues exclusivement de 100 textes d'élèves philosophant (50 pré- et 50 post- tests) représentatifs du genre philosophique. Cette restriction, en l'absence de comparatif, invite à interpréter la portée des résultats avec prudence, notamment pour ce qui est des effets potentiellement attribuables au dispositif. Les données ont été analysées avec un modèle linéaire à effets mixtes, dans lequel les indicateurs de performances créative et langagière étaient les variables dépendantes, le moment de la mesure (pré-test, post-test) et les niveaux scolaires pris séparément, ainsi que l'interaction entre moment et niveau scolaire, étaient les effets fixes, et les participants constituaient les effets aléatoires.

Les résultats indiquent que les performances langagières étaient dans l'ensemble peu favorisées par le dispositif *Philo & Carto* mais qu'elles étaient en revanche largement dépendantes des niveaux scolaires (voir Figure 1). Pour ce qui est du nombre de *propositions*, plus les élèves étaient scolairement performants, plus leurs textes étaient longs [lien positif avec le niveau en français : $t(47) = 5.06, p < .0001, R^2 = 0.29$; lien positif avec le niveau général : $t(47) = 4.36, p < .0001, R^2 = 0.22$]. Le dispositif de DVP n'avait pas d'effet sur le nombre de propositions contenues dans les textes [$t(47) = -1.95, p > .05, ns$]; en revanche, il semblait atténuer la dépendance de la longueur des textes au niveau scolaire en français [$t(47) = -2.40, p = .02, R^2 = 0.29$] mais pas au niveau scolaire général [$t(47) = -1.25, p > .05, ns$]. Par la suite, niveau en français et niveau scolaire général donnant lieu à des résultats similaires, nous rapportons ici uniquement ceux relatifs à la

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTé, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

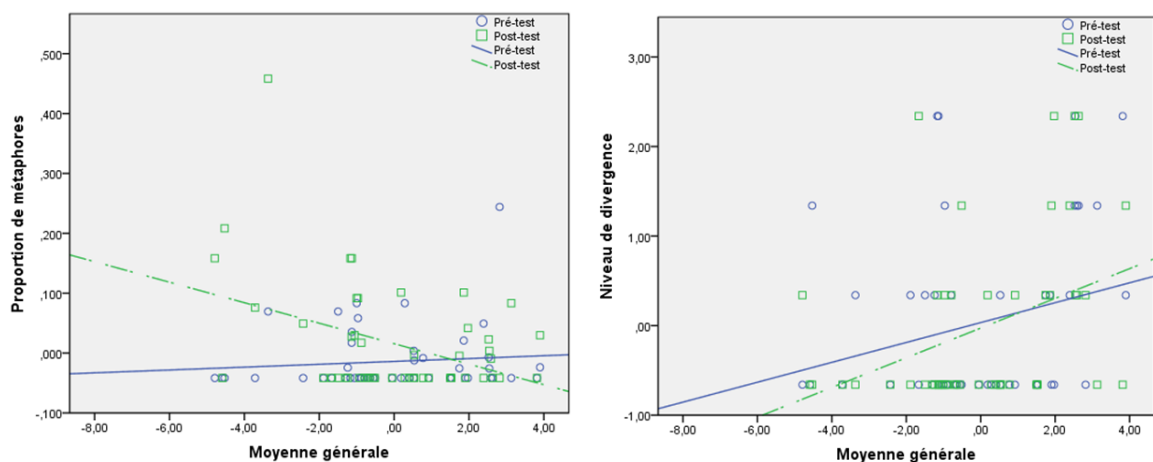
moyenne générale pour alléger la présentation des résultats. La présence d'une *introduction* aux textes était significativement dépendante du niveau scolaire : plus les élèves étaient performants scolairement, plus ils avaient tendance à assortir leurs textes d'une introduction [$t(47) = 2.01, p = .049$]. La pratique de la DVP semblait renforcer cette tendance [$t(47) = 2.81, p = .007$] mais aucun effet d'interaction n'a été observé : le lien entre niveau scolaire et présence d'introduction n'était pas influencé par le dispositif [$t(47) = 0.41, p > .05, ns$]. Enfin, la présence d'une *conclusion* dépendait elle aussi tendanciellement du niveau scolaire [$t(47) = 1.84, p = .07$] mais ne variait pas entre les pré- et post- tests [$t(47) = 0.66, p > .05, ns$]; le lien tendanciel existant entre niveau scolaire et présence de conclusion n'était pas influencé par la pratique de la DVP [$t(47) = 1.13, p > .05, ns$].

Figure 1 : Nombre de *propositions* contenues dans les textes, probabilité d'une *introduction* et probabilité d'une *conclusion* en fonction du niveau scolaire général des élèves entre les pré- et les post- tests.



Les performances créatives, elles, s'amélioraient de manière hétérogène entre les pré- et post- tests (voir Figure 2). Un lien négatif a été observé entre l'emploi de *métaphores* et le niveau scolaire général : autrement dit, moins les élèves étaient scolairement performants, plus ils avaient recours aux métaphores dans leurs textes [$t(47) = -1.95, p = .05, R^2 = 0.13$]. De plus, l'usage de métaphores augmentait nettement entre les pré- et post- tests [$t(47) = 2.27, p = .03$]. Enfin, le lien négatif entre niveau scolaire et proportion de métaphores s'atténuait entre le début et la fin d'année [$t(47) = -3.18, p = .003, R^2 = 0.13$]. Le niveau de *pensée divergente* variait positivement avec le niveau scolaire [$t(47) = 2.76, p = .008$]. Cependant, ce niveau restait relativement stable au cours de l'année scolaire [$t(47) = -0.49, p > .05, ns$] et le lien avec le niveau scolaire ne variait pas entre les pré- et post- tests [$t(47) = 0.85, p > .05, ns$].

Figure 2 : Proportion de *métaphores* dans les textes et niveau de *pensée divergente* en fonction du niveau scolaire général des élèves entre les pré- et les post- tests.



Discussion

Bien que partiels, ces résultats montrent une évolution positive qui touche des domaines variés, parfois délicats à saisir en contexte scolaire, comme la créativité. Ils ont mis en évidence que des compétences acquises de manière orale et collective étaient, au moins pour partie, transposables à l'écrit. Si la modalité écrite peut inhiber certains élèves scolairement fragiles, elle favorise aussi un rapport intime autorisant la prise de risque (dans le cas présent, la production de métaphores). Comme attendu, les performances langagières observées étaient très liées au niveau scolaire, même si le dispositif *Philo & Carto* semblait permettre une atténuation de ce lien, ce qui serait en accord avec l'idéal de démocratisation de la pensée désiré par Lipman (1991). Les performances créatives étaient plus hétérogènes. Les métaphores investies par les élèves les plus fragiles scolairement le furent possiblement *via* une stratégie de contournement lexical, sorte de béquille imaginative particulièrement pratique quand le mot vient à manquer. Le dispositif *Philo & Carto* proposé semblait accentuer cet usage en réduisant la dépendance de performance au niveau scolaire. La pensée divergente, plus élaborée chez les élèves en réussite scolaire, restait hermétique à une quelconque transformation *via* la pratique pédagogique testée. En somme, si la mesure de performances scripturales, langagière comme créative, reste largement dépendante du niveau académique initial des élèves, cette dépendance pourrait s'atténuer avec la pratique du dispositif *Philo & Carto*. Ce résultat offre une piste pédagogique intéressante puisqu'elle suggère qu'une pratique régulière liant la philosophie à l'art pourrait réconcilier des élèves scolairement fragiles avec l'écrit, en les autorisant à oser et à manier l'analogie.

Deux contraintes méthodologiques importantes liées à cette étude conditionnent les suites à donner à ce travail. D'une part, l'absence d'exploitation des données du groupe contrôle entraîne des effets confondus de la variable pédagogique testée et du développement spontané. L'exploitation nécessaire (en cours) de données issues d'un nouveau groupe contrôle distinguera ces effets actuellement confondus et fera émerger le potentiel impact réel du dispositif pédagogique. Par ailleurs, on pourrait trouver intérêt à questionner l'évolution des performances créatives par des dispositifs autres que *Philo & Carto*. En effet, il est possible qu'ici agissent, de manière entremêlée, à la fois les effets généraux dus à la pratique de la DVP et ceux plus spécifiques engendrés par l'association de la philosophie à l'art, propres à ce dispositif particulier. L'incitation explicite à associer des éléments picturaux à des concepts a pu en quelque sorte engager, voire même entraîner, les élèves à s'exprimer par images métaphoriques ou analogies. Dans cette optique, la plus grande influence du dispositif sur les élèves scolairement fragiles restera à asseoir plus solidement.

Nos indicateurs évaluant la créativité soulèvent quant à eux des questions qui dessinent de nouvelles perspectives de recherche. Les métaphores pourraient être considérées comme un indicateur plus flexible et modulable par un dispositif extérieur que la pensée divergente, composante relativement stable de la créativité. En outre, elles mériteraient d'être codées de manière plus fine, possiblement en distinguant les métaphores conventionnelles ou *patrimoniales* (Rey, Romain, & DeMartino, 2015) des métaphores *inventées* de toutes pièces par les élèves. Les premières relèveraient d'une assise savante couplée à une visée esthétique, et seraient possiblement corrélées au niveau en français, tandis que les secondes seraient un indicateur supposément plus « pur » de créativité, d'imagination, d'invention. Les premières pourraient aussi constituer un indicateur strictement langagier, au sens des usages pragmatiques d'une langue stabilisée (Slusarczyk, Rey, Romain, & Auriac-Slusarczyk, 2020), et en ce cas culturel et non créatif. Il serait également intéressant de voir si la hausse de l'emploi spontané de métaphores sous l'effet de pédagogies particulières (DVP traditionnelle vs. *Philo & Carto*) s'accompagne ou non d'une amélioration des performances en termes d'*habitus* de raisonnement analogique (Hofstadter & Sander, 2013). Concernant l'évaluation de l'aptitude à la divergence, le retour aux éléments de définition de la pensée divergente exploratoire offre des pistes de réflexion prometteuses :

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTÉ, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

est créatif ce qui réunit le à la fois le nouveau, l'original, mais aussi l'approprié, l'utile (Sternberg & Lubart, 1995 ; Villalba, 2008). Ainsi, il est possible que notre codage ait davantage mis l'accent sur le critère de la nouveauté au détriment de celui de l'utilité, ce qui a pu amoindrir la sensibilité de nos évaluations des textes. Enfin, la créativité est d'ordinaire mesurée par la *fluidité*, indicateur quantitatif qui correspond au nombre d'idées données à partir d'un point de départ simple en temps limité, mais aussi par la *flexibilité* (i.e., le nombre de catégories dans lesquelles des idées peuvent être classées) et l'*originalité* (i.e., la rareté statistique relative de chaque idée proposée en comparaison d'une population de référence ; Besançon et al., 2011 ; Torrance, 1976). Il serait alors judicieux d'approfondir nos critères pour vérifier si la divergence, cotée sous l'angle de la flexibilité et de l'originalité, pourrait covarier avec deux indicateurs de notre grille non utilisés pour cette étude : les indicateurs de *doutes* et les indicateurs d'*égocentrisme* (vs. décentration), reflétant chacun le domaine réflexif (Maire et al., 2018). Les traces de doutes et d'incertitudes relevées dans les textes (e.g., « *peut-être* », « *je ne sais pas trop* », « *c'est pas sûr que* ») pourraient corrélérer positivement aux degrés de divergence, le doute paraissant un carburant possible pour alimenter une pensée divergente. Les seconds reflètent l'égocentrisme accompagnant l'anecdote personnelle (i.e., *pronoms de la première personne du singulier*, et *exemples personnels*) et opposé à la décentration résultant d'un haut niveau de socialisation, et permettraient de voir si l'échange collectif, socialisant, conditionne peu ou prou la pensée divergente, au sens d'une intégration de pensées alternatives. Deux scénarios concurrents s'envisagent alors : la socialisation peut renforcer l'adhésion aux normes sociales et inhiber la divergence, ou au contraire ouvrir à l'altérité en exerçant à intégrer des points de vue alternatifs, et ainsi favoriser la divergence. Des études prometteuses engagent à vérifier ces liens entre doute, décentration et divergence, et de manière plus large entre créativité, art et discussion en communauté de recherche, afin de combler le relatif écart historique entre étude de la pensée logique et étude de la pensée créative, pour rendre à M. Lipman tout l'intérêt d'inviter des élèves à discuter philosophiquement.

Bibliographie

- Auriac, E.** (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 2007(4), 356-370.
- Auriac-Peyronnet E., & Daniel M.-F.** (2005). Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills: Reflection about education in primary schools. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in Writing* (Vol. 14) (pp. 291-304). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Auriac, E., & Favart, M.** (2007). Passage d'un avant texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue Française*, 115(3), 69-83.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Maire, H.** (2020). Sur les pas de Lipman, philosophe à l'école. Une histoire scientifique à connaître. In A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre & J.-M. Colletta (Eds.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir* (pp. 21-57). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E., Maire, H., Thébault, C., & Slusarczyk, B.** (2019). Improving the quality of philosophical writing: Experimentation on the first philosophical compositions of 12 and 13-year old pupils. *Educational Review*, 1-23.
- Auriac-Slusarczyk, E., Thébault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Pironom, J.** (2018). Premiers écrits philosophiques. Productivité conceptuelle et créativité rédactionnelle du CE2 au CM2. *Bulletin de Psychologie*, 3, 671-690.
- Besançon, M., Barbot, B., & Lubart, T.** (2011). Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours. *Recherches et Éducatives*, 5, 215-226.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M., Villagordo, E., & Dequin, P.** (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : Observer, interpréter et guider les conduites langagières comme

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTé, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

compétence professionnelle. *Repères. Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, 43, 77-102.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Testing factor structure of California Measure of Mental Motivation Scale in Turkish primary school students and examining its relation to academic achievement, *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 94-99.

Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.

Fenoglio, I., & Chanquoy, L. (2007). La notion d'« avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue Française*, 3, 3-7.

García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children : A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14-22.

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M.-F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood and Philosophy*, 9(17), 63-89.

Gregory, M.-R., Haynes, J., & Murriss, K. (2016). Philosophy for Children: an educational and philosophical movement. In M.R. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. xxi-xxxi). New York: Routledge.

Haught-Tromp, C. (2017). The green eggs and the ham hypothesis. How constraints facilitate creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 10-17.

Hayes, J.-R. (2006). New directions in writing theory. In C.-A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing* (pp.28-40). New York, London: The Guilford Press.

Heron, G., & Cassidy, C. (2018). Using practical philosophy to enhance the self-regulation of children in secure accommodation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 254-269.

Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *Surfaces and essences: Analogy as the fuel and fire of thinking*. Basic Books.

Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472.

Lafortune, L., Mongeau, P., Daniel, M. F., & Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité : Premières mesures. In R. Pallascio & L. Lafortune (Eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 181-208). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Leckey, M. (2017). Guernica comes to school. Art, philosophy and life. In M. Gregory, J. Hayes & K. Murriss (Eds.), *The routledge international handbook of philosophy for children* (pp.137-144). London & New York : Routledge.

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

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Maire, H., Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Thébault, C. (2018). Does one stand to gain by combining Art with Philosophy? A study of fourth-year college (13/14 years of age) philosophical writings produced within the *PreCPhil/Philosophemes* Corpus. *Journal of Education and Learning*, 7(4).

Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.

Pouit, D., & Golder, C. (1997). Il ne suffit pas d'avoir des idées pour défendre un point de vue. La récupération des idées peut-elle faciliter la production écrite d'une argumentation chez les enfants de 11 à 17 ans ?. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 33-52.

Rey, V., Romain, C., & Demartino, S. (2015). La fonction patrimoniale du langage : une remédiation des troubles langagiers chez des adolescents autistes sans déficit intellectuel. *Les Cahiers de Santé Publique et de Protection Sociale*, 17, 17-22.

(1) Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), 23 boulevard Albert 1er, 54000 NANCY. (2) Université Clermont-Auvergne, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTé, EA 4281), 36 avenue Jean Jaurès, 63407 CHAMALIERES Cedex.

- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T.** (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames : Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273-295.
- Slusarczyk, B.** (2017). *Philosoph' arts. Cartographie philosophique à l'usage des collégiens*. Clermont Ferrand : Un, deux... quatre.
- Slusarczyk, B., Rey, V., Romain, C., & Auriac-Slusarczyk, E.** (2020). La compréhension des métaphores de 8 à 14 ans. In A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre & J.-M. Colletta (Eds.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir* (pp. 121-157). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I.** (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Thebault, C.** (2015). Une expérience d'atelier *Philo & Carto*. *Diotime*, 65, 4-7.
- Topping, K. J., & Trickey, S.** (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288.
- Topping, K. J., & Trickey, S.** (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Torrance, E. P.** (1976). Creativity testing in education. *Creative Child and Adult Quarterly*, 1(3), 136-148.
- Tozzi, M.** (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : pourquoi ? comment ?* Bruxelles: De Boeck.
- Trickey, S., & Topping K. J.** (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Trickey, S., & Topping, K. J.** (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 10-12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614.
- UNESCO** (2007). *Philosophy. A school of freedom*, Paris, UNESCO. http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=12633&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vergnioux, A.** (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 23(1), 151-168.
- Villalba, E.** (2008). *On Creativity. Towards an Understanding of Creativity and its Measurements*, JRC Scientific and Technological Reports, CRELL, EUR 23561. Luxembourg: Publications of the European Communities.
- Walker, C. M., Wartenberg, T. E., & Winner, E.** (2013). Engagement in philosophical dialogue facilitates children's reasoning about subjectivity. *Developmental Psychology*, 49(7), 1338-1347.
- Yusoff, W. M. W.** (2018). The impact of Philosophical Inquiry Method on classroom engagement and reasoning skills of low achievers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 135-146.