

Semer le dialogue, cultiver la pensée : effets d'une intervention SEVE courte en philosophie pour enfants

Nathalie Martin, Haute École de Gestion de Genève
Chiara Zanetti, Haute École de Gestion de Genève
Philippe Gay, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Dans un monde d'information continue et non filtrée, cultiver l'attention, la pensée critique et l'intelligence émotionnelle est essentiel pour former une citoyenneté responsable. Cette intervention de 5 à 10 semaines examine l'impact de la philosophie pour enfants et de la pratique de l'attention. L'analyse thématique des échanges révèle l'expression d'habiletés de pensée comme la génération d'exemples, la formulation d'hypothèses et l'élaboration d'arguments, révélant le potentiel de ces pratiques pour favoriser la réflexion et le savoir-être et vivre ensemble. Les observations comportementales mettent en évidence des dynamiques positives de changements non linéaires avec une amélioration à certains moments de l'intervention.

1. Introduction

La digitalisation a entraîné une surabondance d'informations, accessibles en continu et souvent non filtrées, générant confusion et difficulté à discerner le vrai du faux (Pennycook et Rand, 2021). Les outils numériques facilitent l'accès à l'information, mais peuvent aussi nuire aux interactions sociales et au bien-être psychologique durant l'enfance et l'adolescence (Balleys, 2017 ; O'Day et Heimberg, 2021). En Suisse, plus d'un tiers des jeunes de 11 à 15 ans présentent un niveau de stress élevé impactant leur bien-être et leurs relations sociales (Albrecht et al., 2021 ; Jordan et al., 2023). Développer des compétences transversales, métacognitives et socio-émotionnelles est donc essentiel pour faire face aux défis du 21^e siècle (Chen, 2023 ; Pellaud et al., 2021) et les initiatives éducatives allant dans ce sens sont recommandées par l'Organisation Mondiale de la Santé (Ambord et al., 2018) ainsi que le Comité Suisse de Promotion de la Santé (Amstad et al., 2022).

Les programmes d'éducation par l'attention et la philosophie développent la communication, l'affirmation de soi, la conscience de soi, la prise de décision, la résolution de problèmes, la pensée critique et créative. Ces compétences permettent non seulement de prévenir des comportements à risque (p. ex., usage de drogues, harcèlement) et améliorer la régulation émotionnelle des jeunes (Domitrovich et al., 2017 ; Nasheeda et al., 2019). Des spécialistes en économie de l'éducation ont récemment évalué le retour sur investissement de telles interventions et estimé qu'un dollar investi dans ces programmes vers l'âge de 8 ans génère environ 11 dollars de bénéfices à l'âge de 39 ans, avec un taux de rendement interne d'environ 17 % (Algan et al., 2022).

Deux approches complémentaires émergent : le dialogue philosophique et la pratique de l'attention. La pleine conscience (Kabat-Zinn, 2003) améliore l'attention et réduit l'anxiété chez les enfants (Dunning et al., 2019 ; Vickery et Dorjee, 2016) tandis que la philosophie pour enfants (Lipman et Sharp, 1975) encourage la réflexion critique, la citoyenneté démocratique, l'écoute et le respect des idées d'autrui (Siddiqui et al., 2017 ; Trickey et Topping, 2004). Les interventions de philosophie pour enfants ont montré des effets positifs sur le bien-être général des enfants (Cassidy et al., 2024) et encouragent le dialogue moral, civique (Jon, 2024), démocratique et équitable (Elbra-Ramsay, 2025). Cette démarche s'inscrit pleinement dans la vision de l'UNESCO en faveur d'une éducation au développement durable et des Objectifs de Développement Intérieur (IDGs - *Inner Development Goals*), qui mettent en avant la nécessité de cultiver la conscience de soi, l'empathie, la résilience et la pensée critique (Rieckmann, 2017). En développant ces compétences essentielles, la philosophie pour enfants contribue à la construction d'une société plus inclusive, durable et harmonieuse (Wood, 2024). L'association du dialogue philosophique et de la pratique de l'attention a montré des effets positifs sur la santé mentale des enfants, notamment en réponse au COVID-19 (Malboeuf-Hurtubise et al., 2021).

L'association SEVE (Savoir Être et Vivre Ensemble) propose ce type d'approche combinant la pratique de l'attention et le dialogue philosophique. SEVE a été fondée en France en 2015 sous l'impulsion du philosophe et écrivain Frédéric Lenoir (2016) à la suite de discussions avec Catherine Firmenich, promotrice de la philosophie pour enfants dans les écoles suisses (École La Découverte, Genève) et Jacques de Coulon, ancien recteur du

Collège Saint-Michel à Fribourg, qui a introduit les pratiques de pleine conscience dans son établissement. La branche suisse de l'association, créée en 2016 (SEVE Suisse, 2016), bénéficie du soutien institutionnel et propose des ateliers animés par des animateur·rices certifié·e·s. De trois à cinq ateliers sont généralement proposés afin de découvrir l'activité, de créer du lien et de permettre l'observation de l'évolution de la dynamique de groupe, ainsi que des postures individuelles des enfants et de l'adulte responsable. Les établissements peuvent ensuite décider de poursuivre le partenariat avec l'association SEVE Suisse ou de former une partie de leur corps enseignant afin de pérenniser les deux outils que sont la pratique de l'attention et le dialogue philosophique en rendant l'établissement scolaire autonome. Malgré un intérêt croissant pour la méthodologie SEVE, son impact n'a pas encore été évalué de manière systématique. Par ailleurs, l'effet dose (nombre d'ateliers) n'a jamais été exploré.

Pour mesurer l'impact des interventions éducatives, les questionnaires autorapportés sont les plus courants. Pratiques pour collecter une grande quantité de données, ils présentent un certain nombre de faiblesses (p. ex., biais de désirabilité sociale ou de conscience, McDonald, 2008). Les observations directes peuvent atténuer certaines de ces limites. Moins sujettes au contrôle volontaire et aux biais cognitifs, elles sont utiles pour repérer les comportements dont les personnes ne sont pas conscientes, dont elles ne se souviennent pas, qu'elles ont du mal à décrire ou qu'elles ne sont pas disposées à partager. Topping et Trickey (2007) ont ainsi enregistré des séances de discussion en classe et utilisé une grille structurée pour quantifier des comportements, tels que le nombre d'énoncés discrets des élèves.

Notre projet évalue l'impact d'une intervention SEVE de courte durée (5 et 10 ateliers) proposée aux établissements scolaires. Cet article présente les résultats d'observations portant sur la participation active des enfants et sur les habiletés de pensée exprimées lors des dialogues philosophiques. Nos questions de recherche sont : l'intervention améliore-t-elle l'attention et la participation des élèves ? Quelles habiletés de pensée développe-t-elle ?

Les hypothèses de recherche étaient les suivantes :

- H1 - L'attention progresse au cours des ateliers se traduisant par une réduction significative des signes d'agitation pendant la pratique de l'attention (A_PA) et le dialogue (A_D) ;
- H2 - La participation active au dialogue philosophique augmente au cours des ateliers se traduisant par une augmentation significative du nombre de levers de main (LM_D) ;
- H3 - Les habiletés de pensée exprimées évoluent avec une diminution des exemples au profit d'hypothèses et d'argumentations.

2. Méthode

2.1. Enfants participants

L'étude a été menée dans quatre classes d'école primaire d'une ville du canton de Vaud, en Suisse, avec la participation de 70 élèves âgés de 9 à 11 ans (niveaux 5P et 6P) : CL10 (12 filles, 6 garçons), CL51 (10 filles, 7 garçons), CL52 (10 filles, 8 garçons) et CL53 (9 filles, 8 garçons).

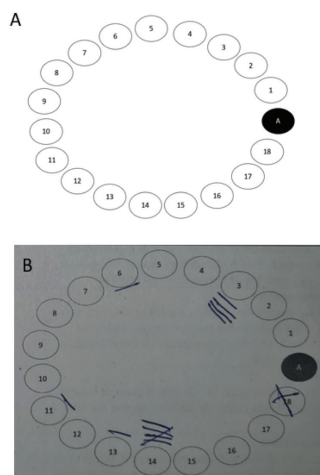
2.2. Instrumentation

Avant l'intervention, deux expérimentatrices ont visionné quatre vidéos d'ateliers SEVE pour développer un schéma de codage initial, incluant différentes gestuelles et signes de calme. Chaque observatrice a codé indépendamment les vidéos et la reproductibilité a été évaluée par le Coefficient de Corrélation Intraclasse (Cicchetti, 1994). Le schéma de codage a été simplifié notamment en raison de la faible occurrence de certains comportements ou de la difficulté à les repérer de manière fiable. Les gestes non liés à l'activité en cours ont été regroupés sous une catégorie globale d'agitation. Une fiabilité de codage de 80% a été atteinte avant le début des observations, conformément aux standards de codage comportemental (Hallgren, 2012).

Les comportements individuels codés étaient les suivants : lever de main (LM_D), agitation pendant la pratique de l'attention (A_PA) et agitation pendant le dialogue (A_D). Un exemple de grille est fourni en Figure 1.

Figure 1

Grille de codage permettant de quantifier les signes d'agitation par enfants lors de chaque atelier, A) vierge, B) remplie pour une pratique de l'attention. Chaque numéro indique la position d'un élève, la lettre A sur fond noir correspond à l'animateur.



Les ateliers étaient enregistrés et retranscrits. Une analyse thématique des verbatims a permis de dénombrer la fréquence d'expression des habiletés de pensée promues par l'approche SEVE (Tableau 1).

Tableau 1

Catégories d'habiletés de pensée retenues pour l'analyse thématique des verbatims

Catégories	Définition retenue pour l'analyse thématique
Argumentation	Explication de la raison (du pourquoi) d'une affirmation
Auto-correction	Expression d'une modification de la pensée initiale
Contre-exemple	Cas particulier qui contredit une première hypothèse/un premier exemple
Définition	Description du sens d'un concept discuté, d'un mot exprimé
Distinction	Action de distinguer, de faire la différence entre deux choses, deux idées
Doute	Expression de l'incertitude quant à la validité d'une hypothèse
Exemple	Cas particulier illustrant le concept en discussion
Hypothèse	Proposition avancée en réponse à une question posée et dont la valeur reste à vérifier.
Non-écoute	Commentaire hors sujet indiquant que l'enfant n'est plus dans le fil de la discussion
Questionnement	Question posée par un-e enfant
Reformulation	Expression en d'autres termes d'une idée formulée

2.3. Déroulement

L'intervention s'est déroulée entre février et juin 2024, avec un atelier hebdomadaire : trois classes (CL51, CL52, CL53) ont suivi 5 ateliers et une classe (CL10) 10 ateliers. Chaque atelier SEVE (45 min) comprenait une pratique de l'attention (1-5 min), un débriefing de cette pratique (5 min), puis un dialogue philosophique (30 min) et une synthèse (5-10 min). Les ateliers étaient animés par un formateur SEVE en présence de chaque enseignante des quatre classes, sans qu'elles ne participent au dialogue. Les élèves étaient assis en cercle, à une place fixe décidée par l'enseignante, afin de limiter les perturbations et de favoriser la concentration.

Les questions proposées lors de chacun des 10 ateliers pour initier le dialogue étaient : 1) Ferions-nous le bien si nous pouvions faire le mal ?, 2) Pense-t-on mieux seul ou à plusieurs ?, 3) L'Humain est-il un animal comme les autres ?, 4) L'argent fait-il le bonheur ?, 5) Les filles et les garçons sont-ils égaux ?, 6) Voyager, ça veut dire quoi ?, 7) Peut-on rire de tout ?, 8) Vaut-il mieux être mortel ou immortel ?, 9) Faut-il toujours dire la vérité ?, 10) L'École à quoi ça sert ? CL51, CL52, CL53 ont suivi les cinq premiers ateliers, CL10 les 10.

2.4. Analyses des données

Les durées respectives des différentes parties de l'atelier (pratique de l'attention, dialogue philosophique) n'étant jamais exactement les mêmes selon les classes et les ateliers, les données ont été normalisées à 10 minutes d'observation.

L'engagement comportemental des enfants au cours des ateliers a été évalué sur les trois indicateurs A_PA, A_D et LM_D par des modèles linéaires mixtes incluant un effet classe fixe et un effet aléatoire par enfant. Trois modèles ont été testés (linéaire, quadratique, catégoriel) utilisant l'Atelier comme variable numérique ou facteur pour identifier les ateliers spécifiques où les variations sont significatives. Une analyse individuelle a estimé la pente de progression pour chaque élève : (1) une pente positive pour LM_D reflète une augmentation de participation, (2) une pente négative pour A_PA une réduction de l'agitation.

L'expression des différentes habiletés de pensée a été explorée via des analyses de variance à deux facteurs (Classe, Atelier) pour identifier d'éventuelles différences entre classes et entre ateliers et des analyses de covariance avec la variable Classe en facteur fixe et la variable Atelier en covariable pour identifier une éventuelle évolution monotone au cours des ateliers.

Une analyse qualitative des verbatims recueillis lors du dialogue philosophique a également été réalisée afin d'identifier les concepts clés abordés dans chaque atelier.

2.5. Considérations éthiques

Le protocole a été validé par le Comité de Coordination de la Recherche en éducation (CCR, État de Vaud, Suisse). Un formulaire de consentement a été distribué aux parents ou aux responsables légaux-aux, détaillant les objectifs de l'étude, le contenu des ateliers et l'utilisation des données collectées. Tous, sauf un, ont autorisé la participation. L'enfant concerné a été intégré à une autre classe pendant les ateliers SEVE.

3. Résultats

3.1. Engagement comportemental des enfants

Les analyses ont permis de décrire les dynamiques comportementales des enfants au regard des indicateurs LM_D, A_D et A_PA (Figure 2). L'évolution de chaque indicateur a été modélisée selon différentes structures temporelles (linéaire, quadratique, catégorielle) et en tenant compte de l'effet fixe de la classe.

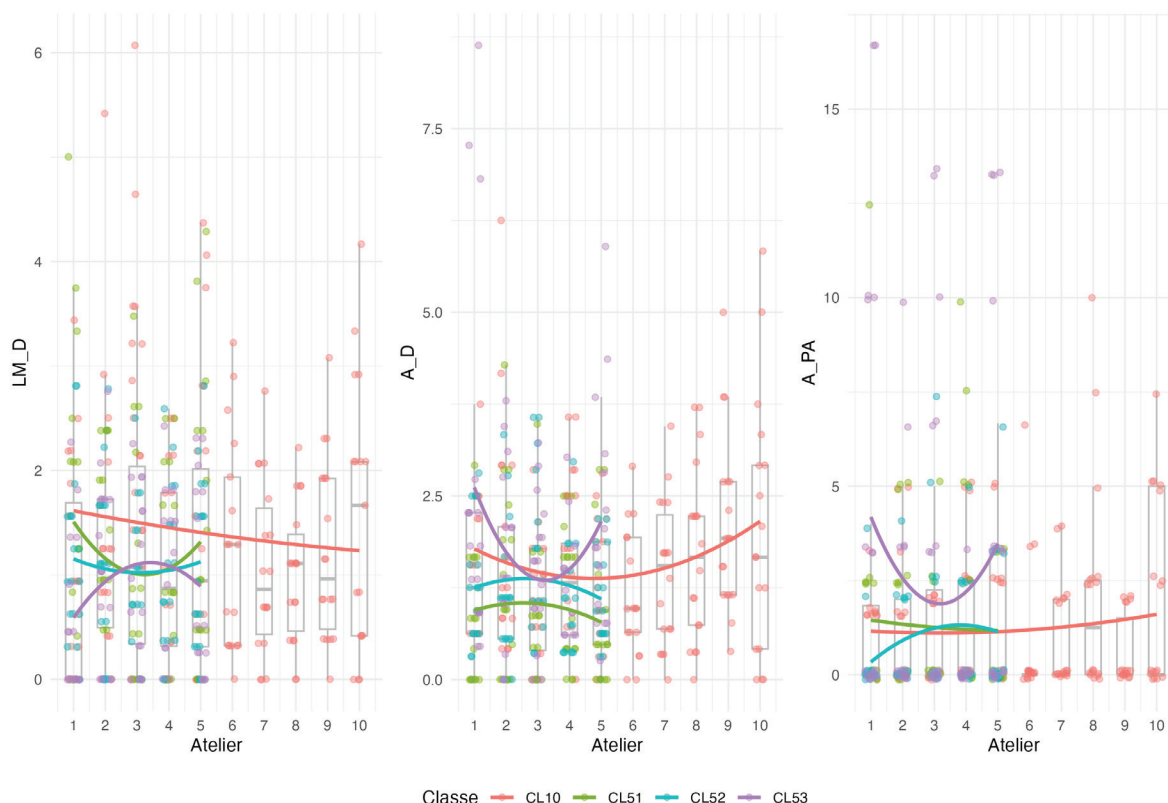
Un effet quadratique significatif a été observé pour LM_D ($\beta = -2.11$, $p = .017$), indiquant une trajectoire en U inversé. La participation des élèves a augmenté au début de la séquence, avant de décroître dans les ateliers ultérieurs. Un effet de classe significatif indique que les élèves de la classe CL10 lèvent davantage la main que ceux de la classe CL53 ($\beta = 0.66$, $p = .021$). Le modèle catégoriel ($F(9, 335) = 3.35$, $p < .001$) a permis d'identifier des variations marquées selon les moments de la séquence : pour CL10, les ateliers 7 et 8 présentent une baisse significative des LM_D par rapport à l'atelier 1 ($p < .01$).

Pour A_D, un effet quadratique significatif est également identifié ($\beta = 3.64$, $p < .001$), indiquant une diminution initiale de l'agitation suivie d'une augmentation. Aucun effet linéaire n'est détecté. Du point de vue contextuel, les élèves de CL51 ($p = .002$) et CL52 ($p = .037$) manifestent une agitation significativement plus faible que ceux de CL53.

Aucun effet linéaire ni quadratique n'est observé pour A_PA. En revanche, l'effet classe est significatif : CL10, CL51 et CL52 présentent moins d'agitation que CL53 ($p < .001$).

Figure 2

Évolution des comportements des enfants durant les ateliers au regard des indicateurs d'agitation pendant la pratique de l'attention (A_PA) et le dialogue (A_D) et du nombre de levers de main (LM_D).



Enfin, 30 élèves (42.9%) montrent une augmentation de LM_D au fil des ateliers ; et 23 élèves (32.9%) montrent une diminution de A_PA.

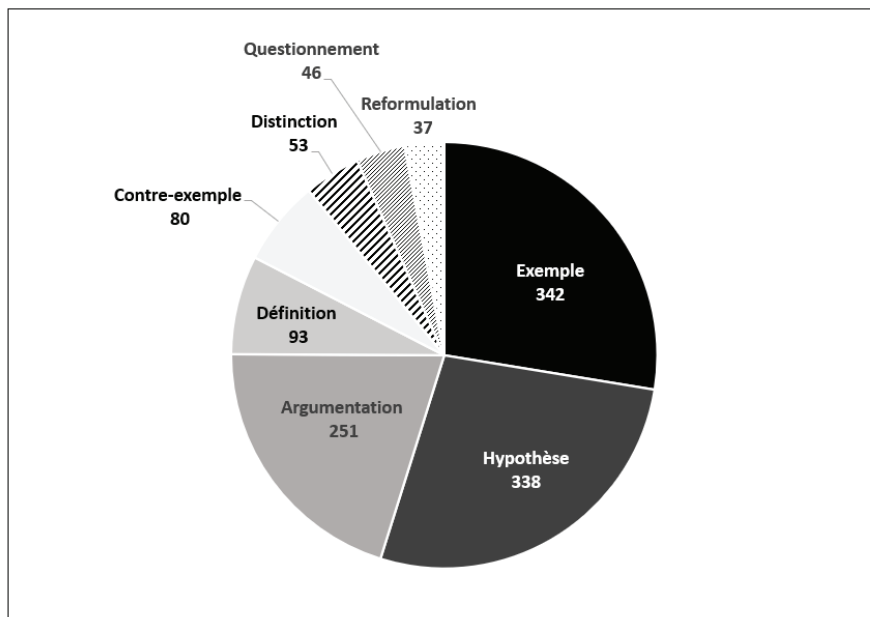
3.2. Habiletés de pensée exprimées lors du dialogue philosophique

Les différentes habiletés de pensée ont été exprimées à des degrés divers (Figure 3). Les exemples sont les plus souvent cités et représentent 27.4% de l'ensemble des citations avec en moyenne 14 exemples proposés par atelier. Les hypothèses sont la deuxième catégorie d'habiletés de pensée la plus fréquemment exprimée, avec un pourcentage de 27%. L'argumentation apparaît aussi dans plus de 20% des réponses des enfants. Les autres habiletés de pensée sont exprimées à une fréquence inférieure à 10%.

Les ANOVA réalisées sur les fréquences, par 10 minutes d'expression, par catégorie d'habiletés de pensée n'indiquent qu'une seule différence significative entre les ateliers pour la distinction ($F(4, 12) = 6.55, p = .005$). Cependant, le résultat non significatif de l'ANCOVA pour cette même variable ne permet pas de conclure à une évolution monotone de la fréquence d'expression de cette habileté de pensée au cours des ateliers. Les ANCOVA mettent en évidence un effet atelier significatif sur la variable questionnement ($F(1, 15) = 5.78, p = .030$), essentiellement dû à des questionnements apparus uniquement en atelier 1 pour les classes CL51 et CL52.

Figure 3

Fréquence de citations de chaque catégorie d'habiletés de pensée au cours des 25 ateliers menés dans les quatre classes.

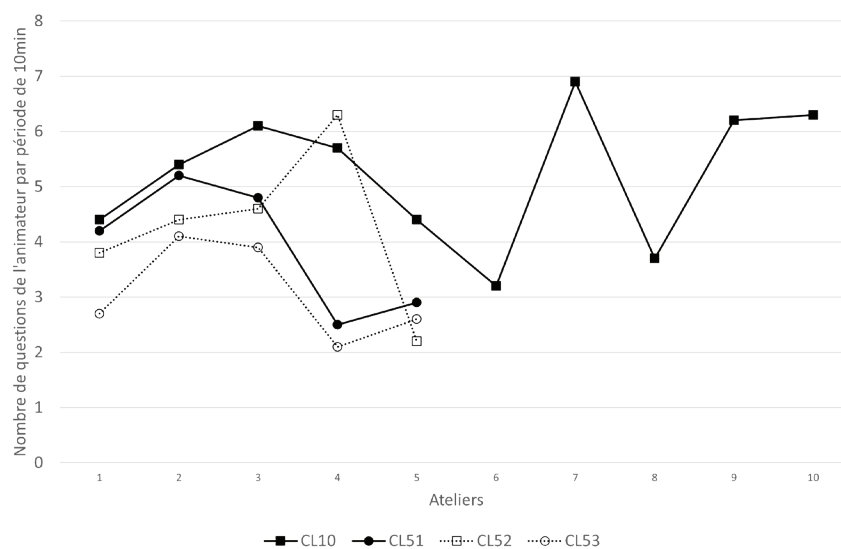


3.3. Thèmes abordés lors du dialogue philosophique

L'animateur a posé entre 6 et 20 questions de relance par atelier, pour une moyenne de 12. Rapportée à la durée du dialogue, cela correspond à une fréquence moyenne de 4.3 questions, avec une gamme de fréquences allant de 2.1 à 6.3 questions par 10 minutes. Sur les cinq premiers ateliers, le nombre de questions posées par l'animateur est en moyenne plus élevé dans la classe CL10 et plus faible dans la classe CL53 (Figure 4). Ces questions permettent d'approfondir une idée proposée par un enfant, puisque ce sont les échanges entre enfants qui déterminent le chemin que prend le dialogue et non une série de questions préétablies que l'animateur déroulerait automatiquement au cours de l'atelier.

Figure 4

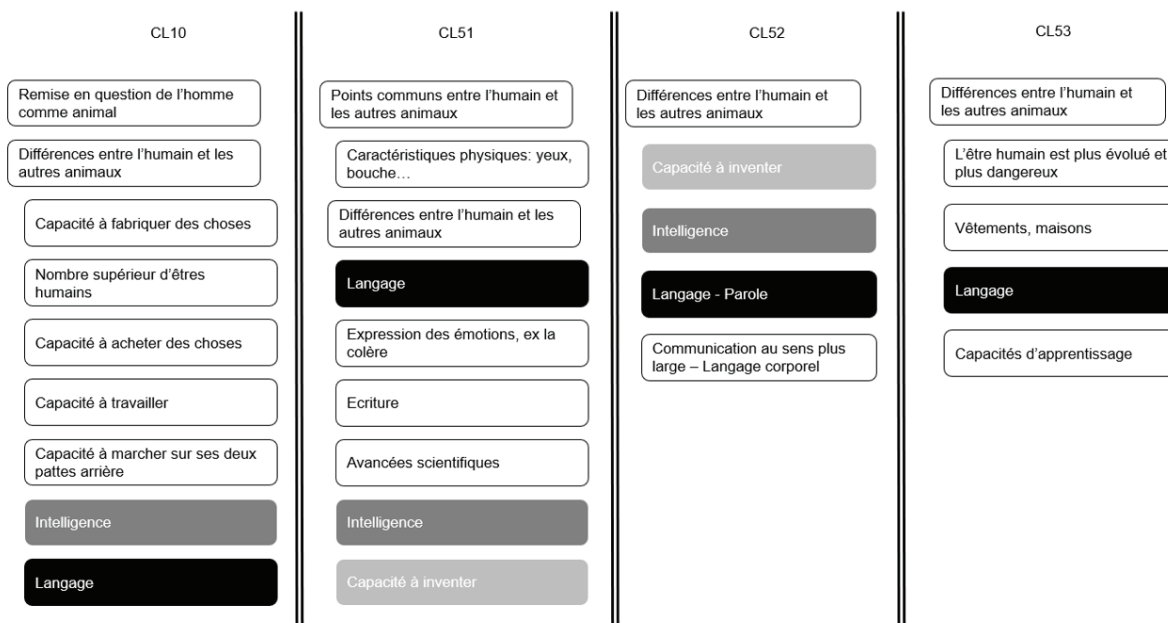
Nombre de questions de l'animateur par période de 10 minutes



L'analyse thématique des concepts abordés lors des ateliers révèle à la fois des similitudes et des divergences entre les classes, même lorsqu'elles répondent à une même question initiale. L'atelier 3, par exemple, a donné lieu à des discussions autour du langage et de l'intelligence dans la majorité des classes (Figure 5). D'autres notions, comme la capacité à inventer, à travailler, ou encore les différences physiques, ne sont abordées que par une ou deux classes. Dans cet atelier, les questions de l'animateur portaient principalement sur les différences et les similitudes entre les êtres humains et les autres animaux.

Figure 5

Chronologie des thèmes explorés lors du dialogue philosophique pour les quatre classes (CL10, CL51, CL52, CL53) lors de l'atelier 3 : L'humain est-il un animal comme les autres ?



Lors du quatrième atelier, l'animateur a mis l'accent sur la clarification des concepts clés de la question initiale : l'argent et le bonheur. Le dialogue a accordé une place particulièrement importante à la discussion autour des critères du bonheur. Le deuxième atelier a permis de définir le verbe *penser* et de le distinguer du verbe *réfléchir*. Les inconvénients de penser à plusieurs sont cités : « cela conduit à des bagarres, des embrouilles quand on n'a pas les mêmes idées, qu'on veut avoir raison ». En revanche, les avantages sont moins souvent mentionnés, à l'exception notable de la classe CL52, où l'on souligne qu'« une pensée partagée est moins lourde ». Le cinquième atelier a constitué une occasion de définir d'autres termes que ceux de la question initiale, spontanément cités par les enfants (p. ex., sexisme, suprématie, patriarcat), de discuter des droits des femmes et des hommes, ainsi que du rôle du choix et des habitudes. Le premier atelier a permis d'aborder le concept de la conscience du bien et du mal dans trois classes (Tableau 2).

Tableau 2

Questions de l'animateur et cheminement du dialogue philosophique pour les quatre classes (CL10, CL51, CL52, CL53) lors des ateliers 1,2,4 et 5.

	CL10	CL51	CL52	CL53
Atelier 1	<p>Si j'avais l'anneau de Gygès, alors je ferais quoi? On peut construire une hypothèse, c'est à dire une réponse à la question, mais on ne sait pas si c'est la bonne ou la mauvaise réponse. Quelle hypothèse pouvez-vous formuler?</p> <p>La question que ça pose les enfants, si on avait le pouvoir de devenir invisible, est ce qu'on continuerait à faire le bien si on pouvait faire le mal?</p> <p>Y a-t-il quelque chose qui pourrait nous empêcher de faire le mal, si on avait la possibilité de le faire?</p> <p>Est-ce que vous croyez qu'on ferait toujours le mal si on avait la possibilité de le faire?</p> <p>Si vous vous mettez à la place de Gygès, est ce que vous n'auriez aucune limite à faire le mal, puisqu'il n'y a personne qui peut vous voir?</p> <p>Est-ce que quelqu'un voudrait reformuler ce que Anna dit?</p> <p>Comment sait-on qu'il y a des choses qui ne se font pas et que même si on pouvait les faire, on ne les ferait pas?</p> <p>Et ça fait quoi si on se met à la place de la personne?</p> <p>Est ce qu'on peut savoir que ce n'est pas sympa ce qu'on va faire à l'autre et pourtant le faire quand même?</p>	<p>Et donc la question philosophique que pose l'histoire de Gyges c'est quoi? Quelle question vous pouvez poser à la suite de cette histoire?</p> <p>Est-ce que c'est bien? Est-ce que c'est mal?</p> <p>La question que ça peut poser et qui regroupe toutes vos questions, c'est celle-ci : ferions-nous le bien si on pouvait faire le mal?</p> <p>La mauvaise conscience pourrait nous en empêcher. Est-ce que tout le monde comprend ce qu'est la mauvaise conscience? Ça veut dire quoi?</p> <p>Comment sait-on que quelque chose est mal?</p> <p>Est ce qu'on pourrait trouver un contre-exemple, c'est à dire un exemple où la personne n'est pas bien, même quand c'est le bien qu'elle fait? Est-ce que c'est parce que la personne ne se sent pas bien, c'est forcément mal ce qu'elle fait?</p> <p>Prenons un exemple un parent qui enlève le portable à son enfant. L'enfant peut être mal, mais est bien ou mal?</p>	<p>On pourrait faire continuer à faire le bien, c'est notre première hypothèse. Qui est d'accord avec cette hypothèse que même si on pouvait faire le mal, mais rien n'empêcherait quand même de faire le bien.</p> <p>Qu'est-ce qui nous empêcherait de faire le mal si on pouvait le faire? Mais comment on fait pour savoir ce qui est bien ou mal?</p> <p>Je reformule ce que tu dis : Tout dépend de l'intention qu'on a. Tout dépend de pourquoi on vole. Si c'est pour distribuer aux pauvres, c'est bien ça? Est-ce que vous êtes d'accord?</p> <p>Alors on aurait conscience du bien et du mal, c'est ça? Qu'est-ce que cette conscience du bien et du mal? Est-ce que ça se sent?</p> <p>Est-ce qu'on vient au monde en sachant ce qui est bien et mal? Ou est ce que c'est quelque chose qui se construit avec l'expérience?</p> <p>Est-ce que ça signifie que quand on aide une personne, c'est pour l'obliger à faire ce que l'on veut?</p>	<p>La question philosophique, c'est si on avait tous et toutes le pouvoir de devenir invisible, est-ce que ça veut dire qu'on ferait le mal car personne ne pourrait nous voir?</p> <p>Tu dis que même si on est pauvre, voler c'est mal. Comment on sait que quelque chose est mal?</p> <p>Mais est ce qu'on peut faire du mal sans le savoir?</p> <p>Juliette a parlé de notre conscience qui nous empêche de faire du mal aux autres. Mais alors qu'est-ce que la conscience?</p> <p>Quelles seraient les conséquences pour une personne qui n'a aucune conscience du bien et du mal?</p> <p>Qu'est-ce que ça ferait?</p>
Atelier 2	<p>Alors tu nous dis qu'on penserait mieux à plusieurs. C'est une hypothèse. Pourquoi?</p> <p>C'est mieux de penser tout seul. Merci. Donc là on a l'opinion contraire, qu'en pensez-vous?</p> <p>Qu'est-ce que ça veut dire penser? Comment on peut définir ce verbe là pour savoir si c'est mieux tout seul ou à plusieurs?</p> <p>Est-ce que vous êtes d'accord avec les deux formes de pensée dont parle Olivia : Penser sous forme d'hypothèse ou bien penser en croyant qu'on a raison. Quelle est la différence?</p> <p>Pour penser avec les autres, est-ce qu'il faut que avoir une pensée par hypothèse ou une pensée ou je crois que j'ai raison?</p> <p>On peut tous avoir des raisons différentes. Comment on fait pour savoir qu'une raison est juste?</p> <p>Est-ce que vous êtes d'accord avec Lucile que ce qui crée des embrouilles, c'est le fait qu'on veuille avoir raison?</p> <p>Il y a Tatiana qui nous dit qu'il faudrait avoir moins de confiance en soi et qu'il faudrait moins croire qu'on dit juste. Alors pourquoi on voudrait avoir raison?</p>	<p>Vous avez utilisé le terme de réfléchir à deux reprises. Quelle distinction vous faites entre penser et réfléchir. Est-ce que c'est pareil? Merci pour cette distinction. Vous êtes d'accord avec cette distinction entre penser et réfléchir?</p> <p>Que fait-on quand on pense?</p> <p>Penser, c'est toujours lié à quelque chose, on pense toujours à quelque chose et réfléchir c'est se poser des questions. Est-ce que tout le monde est de cet avis?</p> <p>Est-ce que vous auriez un exemple de penser? Un exemple de réfléchir ?</p> <p>A la lumière de la définition que vous avez donnée, est-ce qu'on pense mieux seul ou à plusieurs? Et est-ce qu'on réfléchit mieux seul ou à plusieurs?</p> <p>Est-ce que ça fait plaisir à tout le monde de penser à plusieurs? Mais est-ce que ça fait nécessairement des bagarres quand on pense à plusieurs et qu'on n'a pas les mêmes idées?</p> <p>Pourquoi a-t-on parfois envie que ce soit notre idée plus que celle des autres qui soit la meilleure?</p> <p>Mais comment peut-on savoir que son idée est la meilleure?</p> <p>En se posant des questions, alors quel type de questions?</p>	<p>Tu dis que c'est plus facile, mais est-ce que c'est forcément mieux de penser à plusieurs?</p> <p>Est-ce que penser c'est nécessairement travailler? Es-ce que penser c'est nécessairement avoir des idées? Penser ça veut dire quoi?</p> <p>Est-ce que réfléchir et penser c'est la même chose? Est ce qu'il y a une distinction entre réfléchir et penser?</p> <p>Est-ce qu'on est toujours calme quand on pense?</p> <p>Alors justement, est-ce que de penser à plusieurs, ça peut faire du bien?</p> <p>Qui est de l'avis de Leonardo, que quand on est seul les pensées peuvent être plus sombres et que de penser à plusieurs ça les rend moins sombres.</p> <p>Tout le monde est-il d'accord que lorsqu'une pensée est partagée, elle est moins lourde?</p>	<p>Est-ce que vous êtes d'accord avec Julia? Est-ce que vous pensez qu'on a plus d'imagination à plusieurs?</p> <p>Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui vient d'être dit que les gens très intelligents n'ont pas besoin des autres?</p> <p>Léo nous a dit qu'il y avait différentes façons de penser. Si je vous demande de définir le verbe de penser, ça veut dire quoi?</p> <p>Est-ce que l'on pense à notre respiration pour respirer?</p> <p>Est-ce qu'on choisit toujours ses pensées?</p> <p>Mais penser à plusieurs, ça voudrait dire quoi?</p> <p>Est-ce que nos pensées peuvent être mieux quand elles sont partagées avec les autres?</p>

<p>Atelier 4</p>	<p>Pourquoi l'argent a été inventé Définition de l'argent: l'argent c'est quoi? Est-ce que l'argent peut tout acheter? Pourquoi n'a-t-on pas besoin d'acheter les amis, la famille? Quel est le lien entre famille, amis et bonheur? Qu'est-ce que le bonheur? Qu'est-ce que signifie être heureux? Quels sont les critères du bonheur? Peut-on être pauvre et heureux? Peut-on être riche et malheureux? Comment est-ce possible d'avoir une famille et des amis et pourtant ne pas être heureux ou heureuse? Peut-on être heureux tout le temps?</p>	<p>Qu'est-ce que l'argent? Est-ce qu'on peut acheter le bonheur? Du plaisir? Est-ce que c'est possible d'être heureux sans avoir de plaisir? Est ce qu'on peut avoir tous les plaisirs et ne pas être heureux? Peut-on être heureux sans amour? Est ce qu'on peut apprendre à être heureux? Est ce quelque chose qui s'apprend le bonheur?</p>	<p>L'argent c'est quoi? Est-ce que l'argent peut acheter le bonheur? Est-ce que ça veut dire que pour être heureux , il faut faire ce qu'on aime? Est-ce que ça veut dire que pour être heureux Mais comment vous définiriez le bonheur?, il faut avoir ce que l'on veut? Est-ce que l'argent peut acheter les amis? Alors c'est quoi les amis? Est-ce que le plaisir et le bonheur c'est la même chose? Est ce qu'on peut avoir plein de plaisirs mais ne pas être heureux? Et à l'inverse, est ce qu'on pourrait ne pas avoir de plaisir et être heureux ou heureuse? Y a-t-il une distinction entre les deux? Si le plaisir est pour soi, et le bonheur avec les autres, est ce que c'est possible de pouvoir être heureux en étant seul ou seul? Auriez-vous un exemple d'un être humain qui serait heureux en étant seul?</p>	<p>L'argent peut acheter des choses mais peut-il acheter le bonheur? Qu'est-ce que c'est que le bonheur? Est-ce que plaisir et bonheur c'est la même chose? Quelle distinction vous faites entre plaisir et bonheur? Alors content ça veut dire quoi: heureux ou avoir du plaisir? Est ce qu'on peut avoir tous les plaisirs du monde et ne pas être heureux? Oui. Est-ce que c'est possible d'avoir tous les plaisirs qu'on veut et pourtant ne pas être heureux? Est ce qu'on peut être heureux sans aimer? Mais est ce qu'on peut être heureux en faisant plaisir aux enfants?</p>
<p>Atelier 5</p>	<p>Les femmes et les hommes ont-ils les mêmes droits? Y aurait-il des exemples d'endroits où les femmes et les hommes n'ont pas les mêmes droits? Pourquoi ça pénaliserait les deux qu'il y ait des équipes mixtes? Tu parles du sexisme? C'est quoi le sexisme? Est-ce que de ne pas vouloir une personne parce que c'est un garçon, parce que c'est une fille, c'est ça le sexisme? La différence entre garçons et filles ne serait pas qu'une question de force mais d'apprentissage, c'est ça? Donc on apprendrait à jouer à la fille ou au garçon? Est-ce que vous avez entendu l'exemple donné que les garçons pleurent plus facilement quand ils perdent parce que les filles elles sont plus habituées? Quand on est plus fort, est ce que ça veut dire qu'on a plus de droits sur ceux qui sont moins forts ? Tu dis que les femmes accouchent et que les hommes partent, c'est ça? Est-ce que ça a un rapport avec la question? Après, les garçons ont-ils les mêmes droits. Est-ce que d'accoucher c'est un droit ou pas?</p>	<p>Est-ce que tout le monde est d'accord qu'autrefois c'était injuste les femmes faisaient le ménage? Vous dites qu'aujourd'hui, les garçons et les filles peuvent faire les mêmes choses. Est ce qu'il y aurait un contre-exemple, quelque chose que même aujourd'hui une fille ou un garçon ne pourrait pas faire? Est-ce que les garçons et les filles peuvent s'habiller pareil? Tout le monde est de cet avis. Est-ce que c'est facile? Est-ce que c'est toujours facile pour une fille de porter un short et un pantalon et un T-shirt? Tout le monde est-il de cet avis? Et pour un garçon qui mettrait une robe, est-ce que c'est facile aussi? Est-ce que les règles ce sont les mêmes, qu'on soit une fille ou un garçon? Est-ce que le ménage, les hommes et les femmes le font pareil ?</p>	<p>Merci. Mais alors, pourquoi toutes ces différences entre garçons et filles? Elles viennent d'où toutes ces différences? Est-ce que tout le monde sait ce que signifie suprématie? Quelqu'un veut-il l'expliquer? Est-ce que ça signifie qu'il y a des choses dans lesquelles les filles seraient mieux que les garçons? Oui. Est-ce que tout le monde est de cet avis? Célestine a parlé de poupées. Est ce qu'il y aurait des jouets pour garçons et des jouets pour filles? Mais quand propose-t-on une chanson à une fille ou un garçon ? Donc si je reformule ce que tu dis, c'est en fonction du public qui écoute, c'est bien ça ?</p>	<p>Pourquoi les garçons et les filles devraient-ils avoir les mêmes droits? Est-ce que tout le monde est de l'avis de Juliette? Le bleu, ce n'est pas forcément pour les garçons Alors tu as parlé de patriarcat. C'est quoi le patriarcat? Est ce qu'il y a des vêtements pour filles? Est ce qu'il y a de vêtements pour garçons? Merci pour cet exemple. Qu'en pensez-vous? Est-ce qu'un garçon pourrait venir à l'école avec une robe? Alors du moment que c'est le choix de la personne, et bien elle devrait pouvoir le faire bien, êtes-vous d'accord? Est ce qu'on peut être prisonnier et prisonnière de ses habitudes? Est-ce que ça veut dire que les gens qui ont une addiction ne sont pas normaux?</p>

4. Discussion

4.1. Trajectoires comportementales

Nos résultats ne confirment pas l'hypothèse H1 d'une amélioration continue de l'attention. Cependant, le marqueur A_D suit une dynamique en U, laissant entendre une amélioration partielle en milieu de programme, mais un retour des signes de désengagement vers la fin. Les différences interclasses sont notables : CL53 apparaît globalement plus agitée. Cela invite à prendre en compte le contexte pédagogique propre à chaque classe dans l'interprétation.

À l'instar d'autres groupes de recherche (Montigny et al., 2017), nous avons initialement identifié plusieurs indicateurs susceptibles de refléter l'agitation des enfants, tels que : se lever de sa chaise, se pencher, se balancer, se tourner vers un camarade, ou encore gesticuler sans lien avec une prise de parole. Le regroupement de ces

comportements a simplifié le codage mais peut avoir masqué des variations plus subtiles. D'autre part, certains comportements agités pourraient refléter un intérêt (se tourner pour partager avec son voisin un argument) ou des stratégies attentionnelles (bouger pour rester vigilant).

Une autre explication possible de l'absence de résultats significatifs pourrait être une « dose » de pratique trop faible pour induire un changement notable. Par ailleurs, la durée assez courte de la pratique attentionnelle était peut-être insuffisante pour produire des effets mesurables sur l'attention ou la régulation comportementale.

Plusieurs méta-analyses ont examiné l'efficacité d'interventions mises en œuvre en contexte scolaire, en particulier celles ciblant les comportements problématiques des élèves, tels que les comportements hors tâche ou perturbateurs (Wilson et Lipsey, 2007 ; Goh et Bambara, 2012 ; Gaastra et al., 2016 ; Chaffee et al., 2017 ; Gersib et Mason, 2023). Toutefois, la durée des interventions n'est prise en compte comme facteur modérateur que dans un nombre restreint de travaux. Par exemple, Wilson et Lipsey (2007) examinent l'effet de la fréquence des séances et non de la durée totale des programmes sur l'efficacité des interventions. Go et Bambara (2012) rapportent que les interventions courtes tendent à présenter des effets plus importants mais non significatifs, un résultat s'expliquant par la prédominance des interventions courtes dans leur échantillon (72%). À notre connaissance, aucune étude n'a à ce jour examiné avec précision la durée minimale requise pour qu'une intervention produise un effet significatif. D'après nos résultats, il semblerait que plus de 10 séances soient nécessaires pour constater des progrès dans la réduction de l'agitation des élèves en classe.

4.2. Levers de main pendant les ateliers

Les résultats ne confirment pas l'hypothèse H2 selon laquelle la participation au dialogue philosophique progresse de manière continue. L'évolution en forme de U inversée des LM_D pendant le dialogue suggère un essoufflement de l'engagement verbal en deuxième moitié du parcours. Un effet de classe significatif est également observé, corroborant le constat que la classe CL53 est moins engagée verbalement.

Le lever de main est une méthode d'observation couramment utilisée pour évaluer la participation des élèves en contexte scolaire. Il est considéré comme un indicateur observable de l'engagement comportemental des élèves associé à la réussite scolaire (Böheim et al., 2020). Cette mesure a été mobilisée pour évaluer différents dispositifs pédagogiques, notamment l'attention portée par la personne enseignante sur l'engagement des élèves en classe (Vargo et al., 2014). Toutefois, rares sont les études ayant analysé l'évolution de ce comportement sur la durée d'une intervention. Böheim et al. (2024) ont suivi 376 élèves de lycée au cours de plusieurs leçons sur une année scolaire. Leurs résultats indiquent que le lever de main est un comportement relativement stable, dont près de la moitié de la variance s'explique par des différences individuelles entre enfants.

Nos observations confirment également l'existence de fortes disparités de participation entre les élèves. Dans ce contexte, le rôle de la personne animatrice consiste notamment à favoriser une participation plus équitable, en encourageant de manière non directive les enfants les plus discrets à s'exprimer. Cela peut passer, par exemple, par des relances du type : « Maintenant, j'aimerais bien qu'on laisse la parole à ceux qui ne se sont pas encore exprimés », ou encore par un simple contact visuel, suivi d'une question adressée directement à l'enfant : « Et toi, qu'est-ce que tu en penses ? ».

4.3. Conclusions concernant les observations comportementales

Bien que plusieurs arguments plaident en faveur de l'utilisation de méthodes d'observations comportementales pour évaluer l'impact d'interventions auprès d'enfants, comme notamment leur niveau de détail, leur sensibilité au changement, ainsi que par leur proximité avec la réalité du sujet observé (Poulin et al., 2011 ; Volpe et al., 2023), elles n'ont pas permis dans notre intervention d'identifier une évolution notable de l'engagement des enfants au fil des ateliers.

L'investissement en ressources nécessaires pour développer le schéma de codage simplifié et réaliser les observations ne semble pas justifier l'implémentation de ce type de mesures à grande échelle dans une intervention future. Les observations ont été réalisées *in situ* et en temps réel afin d'éviter de filmer les ateliers puis de procéder à un codage différé. Bien que cette approche permette un gain de temps substantiel, elle reste néanmoins dépendante du niveau de concentration des personnes observatrices.

L'utilisation de dispositifs portables et de capteurs IoT, qui se développent pour mesurer diverses gestuelles liées à des comportements perturbateurs ou à l'engagement des enfants (Gao et al., 2020 ; Wang et al., 2023), pourrait constituer une alternative intéressante pour de futures études.

Par ailleurs, la réalisation d'interventions sur une plus longue durée incluant des fréquences d'ateliers variables permettrait d'identifier à partir de quand une modification notable du comportement des élèves apparaît.

Enfin, l'analyse individualisée des trajectoires comportementales révèle qu'une proportion non négligeable

d'élèves présente une évolution positive au fil des ateliers, ce qui suggère que certains bénéficient particulièrement de l'intervention. Une perspective pertinente pour les recherches futures serait d'identifier les profils d'élèves plus ou moins réceptifs ou réactifs, afin de mieux cibler ou personnaliser ce type de dispositif pédagogique et d'en faire bénéficier le plus grand nombre.

4.4. Habiletés de pensée exprimées et cheminement du dialogue philosophique

Nous avons analysé les échanges des enfants lors du dialogue philosophique en nous appuyant sur les catégories d'habiletés de pensée proposées par l'approche SEVE. À notre connaissance, aucune intervention de philosophie pour enfants n'a exploré l'ensemble de ces habiletés. Les études existantes se concentrent principalement sur des tests psychométriques généraux visant à évaluer des compétences telles que la compréhension, la logique et le raisonnement (Trickey et Topping, 2004). Topping et Trickey (2007) ont mesuré l'argumentation, montrant une augmentation après huit mois d'intervention, bien que le nombre total d'argumentations reste faible (de 1 à 12 selon les classes). Dans notre étude, l'argumentation est l'une des habiletés les plus exprimées, avec seulement 1.4 fois plus d'exemples que d'arguments, ce qui révèle une capacité d'abstraction déjà conséquente.

Cependant, les résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse H3 d'une diminution des exemples au profit de la génération d'hypothèses et de l'argumentation au cours de l'intervention. Les enfants utilisent souvent des exemples pour développer leurs idées (Murphy et al., 2011) et sont capables de formuler des hypothèses dès leur jeune âge (Bramley et Xu, 2023). L'absence d'évolution nette entre exemples, hypothèses et argumentations pourrait s'expliquer par le choix des thèmes et par l'orientation des questions posées par l'animatrice. Ce dernier joue un rôle clé dans le développement des habiletés de pensée en fonction des relances proposées. Par exemple, dans l'atelier 2, une question portant sur la définition de "penser" a systématiquement favorisé l'émergence d'une habileté spécifique, l'aptitude à définir, dans toutes les classes. La fréquence élevée des exemples témoigne aussi du besoin des enfants de relier les concepts à leurs expériences concrètes, révélant ainsi l'héritage pragmatique de la philosophie pour enfants.

Le nombre de questions posées par l'animatrice variait d'un atelier à l'autre. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces différences. Une fréquence élevée de questions peut traduire un dialogue riche ou, à l'inverse, un besoin de relances pour stimuler la participation. À l'opposé, un faible nombre de questions de l'animatrice peut indiquer soit un échange autonome, soit une gestion disciplinaire.

Enfin, les thèmes ayant été imposés aux élèves, l'intérêt pour les discussions était sans doute moindre que dans un atelier SEVE classique où le choix du sujet est laissé aux enfants.

5. Conclusion

Cette recherche constitue une première exploration de l'impact des ateliers SEVE, combinant pratique de l'attention et philosophie pour enfants, sur le développement des habiletés de pensée et du Savoir-Être et Vivre Ensemble. Bien que les résultats n'aient pas montré de changements significatifs dans la participation ni dans les habiletés de pensée mesurées, plusieurs tendances prometteuses émergent, notamment la diversité des concepts abordés et la capacité des enfants à générer des exemples, à formuler des hypothèses et à argumenter en justifiant leurs idées.

Ces résultats mettent en lumière le potentiel réel de l'approche SEVE pour enrichir l'éducation, en favorisant la réflexion, le dialogue et le Savoir-Être et Vivre Ensemble et plaident en faveur d'une intégration plus large en milieu scolaire. Cependant, une intervention de plus longue durée et une formation du personnel enseignant à l'animation régulière des ateliers sont essentielles pour en maximiser l'impact et soutenir un changement durable.

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre sincère gratitude à Eric Suarez, PhD (formateur et modérateur en philosophie pour enfants), pour avoir animé tous les ateliers d'intervention avec dévouement et expertise, à Elizabeth Komaromi pour sa contribution à la collecte d'observations en classe et à la transcription de l'enregistrement des dialogues, à Sophie Muller (présidente de SEVE Suisse et enseignante) pour avoir identifié l'école participante à cette étude, pour son soutien précieux tout au long du processus d'intervention, ainsi que pour sa relecture attentive de ce document, à Delphine Carron, PhD (responsable pédagogique de SEVE Suisse et enseignante de philosophie) pour avoir examiné la proposition initiale de financement du RCSO et apporté des éclairages critiques. Leur soutien et leur expertise ont été essentiels à la réussite de cette recherche.

Déclaration de transparence

Les auteur-e-s déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts à signaler.

Contribution des auteur-e-s

Nathalie Martin a formulé les idées initiales et les objectifs généraux de la recherche, a obtenu le financement du projet, a conçu la méthodologie (y compris les observations, les questionnaires et les analyses de données), a supervisé la planification et l'exécution des activités de recherche et a rédigé la première version du manuscrit, y compris l'acquisition, l'analyse et l'interprétation des données.

Chiara Zanetti a contribué à la recherche bibliographique, à la conception de la méthodologie et a joué un rôle clé dans la collecte et l'analyse des données.

Philippe Gay a contribué aux analyses de données, a examiné de manière critique le manuscrit initial et a apporté des commentaires précieux à la discussion.

Financement

Cette recherche a été financée par le Réseau de Compétences de Suisse Occidentale (RCSO) de la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale, Suisse, sous la subvention 125763.

Bibliographie

- Albrecht, I., Stocker, P. et Ziegler, H. (2021). *Environ un tiers des enfants et des jeunes en Suisse sont stressés – conclusions pour les jeunes, les parents et les écoles*. Pro Juventute. <https://www.projuventute.ch/fr/etude-sur-le-stress>
- Algan, Y., Beasley, E., Côté, S., Park, J., Tremblay, R. E. et Vitaro, F. (2022). The impact of childhood social skills and self-control training on economic and noneconomic outcomes: Evidence from a randomized experiment using administrative data. *American Economic Review*, 112(8), 2553–2579. <https://doi.org/10.1257/aer.20200224>
- Ambord, S., Eichenberger, Y., Delgrande Jordan, M., Schneider, E. et Masseroni, S. (2020). *Santé et bien-être des élèves de 11 à 15 ans en Suisse en 2018*. Addiction Suisse. https://www.hbsc.ch/pdf/hbsc_bibliographie_361.pdf
- Amstad, F., Unterweger, G., Sieber, A., Dratva, J., Meyer, M., Nordström, K., Weber, D., Hafen, M., Kriemler, S., Radtke, T. et Bucher Della Torre, S. (2022). *Promotion de la santé pour et avec les enfants – résultats scientifiques et recommandations pour la pratique*. Promotion Santé Suisse. <https://promotionsante.ch/rapport-8>
- Balleys, C. (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique : revue de littérature*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. <https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/07/synthese-2017-04-socialisation-numerique.pdf>
- Böheim, R., Urdan, T., Knogler, M. et Seidel, T. (2020). Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning. *Contemporary Educational Psychology*, 62, article 101894. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101894>
- Böheim, R., Daumiller, M. et Seidel, T. (2024). A longitudinal study of student hand raising: Stability and reciprocal dynamics with cognitive elaboration and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 297–315. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000838>
- Bramley, N. R. et Xu, F. (2023). Active inductive inference in children and adults: A constructivist perspective. *Cognition*, 238, article 105471. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2023.105471>
- Cassidy, C., Marwick, H., Dwyer, C. et Lucas, E. (2024). Creating a learning environment conducive to children's well-being through philosophy with children in a Scottish classroom. *Education 3–13*, 52(5), 635–647. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2125333>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. et Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149–164. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0015.V46-2>
- Chen, D. (2023). Toward an understanding of 21st-century skills. From a systematic review. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 275–294. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09511-1>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. et Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. et Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244–258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Elbra-Ramsay, C. (2025). Finding their voice: How children experience philosophical dialogue as a path to liberation. *Education 3–13*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2463968>
- Gaasra, G. F., Groen, Y., Tucha, L. et Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PloS One*, 11(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841>
- Gao, N., Shao, W., Rahaman, M. S. et Salim, F. D. (2020). n-gage: Predicting in-class emotional, behavioural and cognitive engagement in the wild. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 4(3), 1–26. <http://dx.doi.org/10.1145/3411813>

- Gersib, J. A. et Mason, S. (2023). A meta-analysis of behavior interventions for students with emotional-behavioral disorders in self-contained settings. *Behavioral Disorders*, 48(4), 269–283. <http://dx.doi.org/10.1177/01987429231160285>
- Goh, A. E. et Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0741932510383990>
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 23. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Jon, H. S. (2024). Is the implementation of Philosophy for children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong? *Cogent Education*, 11(1), article 2313367. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313367>
- Jordan, M. D., Schmidhauser, V. et Balsiger, N. (2023). *Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse—Situation en 2022, évolution dans le temps et corrélats* (Report No. 159). https://www.suchtschweiz.ch/wp-content/uploads/2023/10/HBSC2022-Rapport_sante_bien-etre_11-15_ans_Suisse.pdf
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel.
- Lipman, M. et Sharp, A. M. (1975). *Teaching children philosophical thinking: An introduction to the teacher's manual for "Harry Stottlemeier's Discovery"*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.
- McDonald, J. D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 1–19. <https://www.nottingham.ac.uk/sociology/documents/enquire/volume-1-issue-1-dodorico-mcdonald.pdf>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussièrès, È.L., Taylor, G., Éthier, M.A. et Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107, 110260. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>
- Montigny, C., Forget, J., Caron, P. O., Valois, P. et Leroux-Boudreault, A. (2017). La gestion des comportements d'élèves en salle de classe en fonction du type de programme de renforcement social utilisé par une enseignante. *Acta Comportamentalia*, 25(4). <http://dx.doi.org/10.32870/ac.v25i4.62676>
- Murphy, C., Murphy, C. et Kilfeather, P. (2011). Children making sense of science. *Research in Science Education*, 41, 283–298. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-010-9165-6>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. et Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps, and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- O'Day, E. B. et Heimberg, R. G. (2021). Social media use, social anxiety, and loneliness: A systematic review. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, article 100070. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100070>
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P. et Gay, P. (2021). The competencies that school-leavers should possess in order to meet the challenges of the 21st century. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.660169>
- Pennycook, G. et Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>
- Poulin, F., Moisan, A. et Cantin, S. (2011). L'utilisation de mesures indirectes et directes du comportement dans l'évaluation des interventions ciblant les enfants agressifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1024861ar>
- Rieckmann, M. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-dapprentissage.pdf>
- SEVE Suisse. (2016). *Accueil – SEVE Suisse*. <https://www.sevesuisse.org/>
- Siddiqui, N., Gorard, S. et See, B. H. (2017). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71(2), 146–165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Trickey, S. et Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Topping, K. J. et Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 73–84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2007.03.001>
- Vargo, K. K., Heal, N. A., Epperley, K. et Kooistra, E. (2014). The effects of a multiple schedule plus rules on hand raising during circle time in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 23(3), 326–343. <http://dx.doi.org/10.1007/s10864-014-9199-3>
- Vickery, C. E. et Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Volpe, R. J., Hill, E., Briesch, A. M. et Leiwant, I. (2023). Classroom observation of student behavior: A review of seven observation codes. *School Psychology Review*, 54(1), 105–127. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2245360>
- Wang, H., Gao, C., Fu, H., Ma, C. Z. H., Wang, Q., He, Z. et Li, M. (2023). Automated student classroom behaviors' perception and identification using motion sensors. *Bioengineering*, 10(2), 127. <https://doi.org/10.3390/bioengineering10020127>
- Wilson, S. J. et Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130–143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>
- Wood, P. (2024). The Inner Development Goals: Changing Educational Systems to Meet the Challenge of Human-Generated Global Crises. Dans I. Kushnir, K. Sood, M. Sang-Ah Park, H. Zhong et N. Serret (dir.), *Education and Sustainable Development in the Context of Crises: International Case Studies of Transformational Change* (p. 125-139). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83797-773-420241008>

Mots-clefs : philosophie ; attention ; comportement ; habiletés de pensée ; enfants

Dialog fördern, kritisches Denken stärken: Die Wirkung eines kurzen SEVE-Philosophieprogramms für Kinder

Zusammenfassung

In einer Welt kontinuierlicher und ungefilterter Information ist die Förderung von Aufmerksamkeit, kritischem Denken und emotionaler Intelligenz entscheidend, um verantwortungsbewusste Bürger*innen zu bilden. In dieser 5- bis 10-wöchigen Intervention wird die Wirkung von Kinderphilosophie und Achtsamkeitspraktiken untersucht. Eine thematische Analyse der Diskussionen zeigt, dass Denkfähigkeiten wie das Generieren von Beispielen, das Formulieren von Hypothesen und das Entwickeln von Argumenten zum Einsatz kommen. Dies verdeutlicht das Potenzial dieser Praktiken, Reflexion sowie soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern. Verhaltensbeobachtungen zeigen eine positive Dynamik nichtlinearer Veränderung mit Verbesserungen an bestimmten Zeitpunkten der Intervention.

Schlagworte: Philosophie; Aufmerksamkeit; Verhalten; Denkfertigkeiten; Kinder

Coltivare il dialogo, promuovere il pensiero critico: l’impatto di un breve programma di filosofia SEVE per bambine e bambini

Riassunto

In un mondo di informazione continua e non filtrata, coltivare l’attenzione, il pensiero critico e l’intelligenza emotiva è essenziale per formare una cittadinanza responsabile. Questo intervento, della durata di 5-10 settimane, esamina l’impatto della filosofia per bambini e delle pratiche di attenzione. L’analisi tematica degli scambi rivela l’espressione di abilità di pensiero come la generazione di esempi, la formulazione di ipotesi e l’elaborazione di argomentazioni, mettendo in luce il potenziale di queste pratiche nel favorire la riflessione, il saper essere e il vivere insieme. Le osservazioni comportamentali evidenziano dinamiche positive di cambiamenti non lineari, con miglioramenti in determinati momenti dell’intervento.

Parole chiave: filosofia; attenzione; comportamento; abilità di pensiero; bambine e bambini

Nurturing Dialogue, Fostering critical thinking: The Impact of a Short SEVE Philosophy Program for Children

Abstract

In a world of continuous and unfiltered information, cultivating attention, critical thinking, and emotional intelligence is essential for shaping responsible citizens. This 5 to 10-week intervention examines the impact of philosophy for children and attention practices. Thematic analysis of the discussions reveals the expression of thinking skills such as generating examples, formulating hypotheses, and developing arguments, highlighting the potential of these practices to foster reflection, social-emotional learning, and harmonious coexistence. Behavioral observations reveal positive dynamics of non-linear change, with improvements at certain points during the intervention.

Keywords: philosophy; attention; behavior; thinking skills; children

Nathalie Martin est professeure associée à la Haute École de Gestion de Genève. Son domaine d'expertise inclut les déterminants perceptuels, cognitifs et socio-émotionnels des comportements durables.
Haute École de Gestion de Genève, Rue de la Tambourine 17, CH-1227 Carouge
Courriel : nathalie.martin@hesge.ch

Chiara Zanetti est assistante d'enseignement et de recherche à la Haute École de Gestion de Genève.
Haute École de Gestion de Genève, Rue de la Tambourine 17, CH-1227 Carouge
Courriel : zanetti.chiara@outlook.com

Philippe Gay est professeur associé à la HEP Vaud. Son domaine d'expertise inclut les sciences affectives et cognitives en éducation.
Haute École Pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
Courriel : philippe.gay@hepl.ch