

L'IMPLANTATION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS EN CLASSE : UNE ÉTUDE
EXPLORATOIRE DANS LE CADRE D'UN STAGE EN ENSEIGNEMENT

Mathieu Gagnon, professeur, Université de Sherbrooke
Nicole Tremblay; Catherine Dumoulin; Pier-Charles Boily; Étienne Bouchard,
Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

La PPE est désormais reconnue par l'UNESCO en tant qu'approche favorisant le développement de compétences nécessaires à la vie, dont la pensée critique, et connaît un véritable essor à niveau international. Cet intérêt grandissant pour la PPE a comme corolaire des défis de plus en plus grands en ce qui a trait à la formation initiale des enseignants. Ces défis sont d'autant plus complexes que la philosophie ne figure toujours pas dans les programmes d'enseignement primaire parmi les disciplines obligatoires, il devient donc difficile de libérer de l'espace dans le cursus pour former les enseignants à la PPE. Néanmoins, au Québec, le *Renouveau pédagogique* mis en place par le ministère de l'Éducation laissait entrevoir plusieurs points d'ancrage pour la PPE dans la formation initiale des enseignants. En effet, ce programme poursuit des visées similaires à celles promues en PPE, dont le développement de compétences, parmi lesquelles se retrouvent la formation du jugement critique et la pratique du dialogue. Suite à la mise en place de ce *Renouveau pédagogique*, toutes les universités québécoises ont dû ajuster leur programme de formation initiale à l'enseignement, ce qui pouvait laisser entendre que les futurs enseignants développeraient des compétences utiles à l'animation d'une communauté de recherche philosophique (CRP). Mais qu'en est-il exactement? De quelle manière la formation initiale à l'enseignement permet-elle aux étudiants de s'approprier les habiletés d'animation liées à la PPE? C'est à cette question que s'intéresse la présente étude exploratoire. Dix stagiaires de quatrième année ont entrepris de mettre en place des CRP avec leurs élèves. Par le biais des rapports qu'ils ont produits ainsi que d'entretiens semi-dirigés, il ressort que les étudiants appliquent des stratégies développées lors de leur formation initiale et qui ne conviennent pas toujours à la PPE. Parmi ces stratégies, notons la récurrence du modèle explicatif de type «top-down», la multiplication des activités préparatoires ainsi que la division des compétences en une série de composantes. Notons également leur grande difficulté à relever des habiletés de pensée dans les réflexions des élèves. Ces résultats soulèvent des questions sur la manière dont les futurs enseignants sont préparés non seulement à animer des discussions philosophiques mais aussi, plus largement, sur leurs capacités à développer la pensée des élèves.

Mots clés : Philosophie pour enfants; formation initiale à l'enseignement

Implanting Philosophy for Children in the Classroom: An Exploratory Study in Teacher Formation.

Abstract:

P4C is now recognized by UNESCO as an approach that foster the development of the fundamental competencies of critical, creative and caring thinking. International interest in the approach has been increasing for a decade, but this growing interest has a corollary: new challenges for the initial training of teachers. Among these challenges, the fact that the philosophy is still not included as an official school subject in primary school curricula has had a major impact on the possibility of inserting P4C courses into the context of initial teacher training. However, in Quebec, the Pedagogical Renewal implemented by the Ministry of Education in 2001 suggests possible links with P4C. The new program has several points in common with the objectives pursued by P4C, including the development of higher order thinking skills, and especially the development of critical thinking through the practice of dialogue. With the implementation of this reform, all Quebec universities were obliged to revise their initial training programs for teaching, which might suggest that teachers have developed useful skills for the facilitation of a community of philosophical inquiry (CPI). But are we justified in making this assumption? How does initial teacher training allow students to acquire the skills related to facilitation in P4C? Our exploratory study focused on this question. Ten student teachers experimented with P4C with their pupils. Through the reports they produced as well as a semi-structured interview, our results suggest that student teachers tend to apply strategies developed during their initial training, like the recurrent use of a "top-down" approach, the systematic application of preparatory activities, and the division of skills into a series of components--strategies that are not always suitable for P4C. These student teachers also had difficulty in identifying the thinking skills implemented by their pupils. This study raise questions about how future teachers are prepared, not only to lead philosophical discussions but also, more broadly, to develop pupils' thinking.

Keywords: Philosophy for children; initial teacher formation

A implantação da filosofia para crianças na sala de aula: um estudo exploratório no quadro de um estágio de ensino

Resumo:

A FPC é hoje em dia reconhecida pela UNESCO como abordagem que favorece o desenvolvimento de competências necessárias à vida, nas quais se encontra o pensamento crítico, e conhece um verdadeiro desenvolvimento no nível internacional. Esse interesse crescente pela FPC tem por corolário desafios cada vez maiores no que concerne a formação inicial dos professores. Esses desafios ainda mais complexos porque a filosofia nem sempre está presente nos programas de ensino primário entre as disciplinas obrigatórias, e assim torna-se difícil liberar espaço no currículo para formar os professores para a FPC. No entanto, no Québec, a *Renovação pedagógica* implementada pelo ministério da Educação deixava vislumbrar vários pontos de ancoragem para a FPC na formação inicial dos professores. Com efeito, este programa tem vistas semelhantes às promovidas na FPC, incluindo o desenvolvimento das competências, entre as quais se



encontram a formação do juízo crítico e a prática do diálogo. Em consequência da instauração dessa *Renovação pedagógica*, todas as universidades do Québec tiveram de ajustar seus programas de formação inicial à docência, o que poderia deixar entender que os futuros professores desenvolveriam competências úteis para a animação de uma comunidade de inquérito filosófico (CIF). Mas o que acontece em realidade? De que maneira a formação inicial à docência permite aos estudantes se apropriarem as habilidades de animação ligadas à FPC? É a essa questão que se interessa o presente estudo exploratório. Dez estagiários de quarto ano empreenderam a instalação de CIF com seus alunos. Pelo viés dos relatórios que eles produziram como de entrevistas parcialmente orientadas, revela-se que os estudantes aplicam estratégias desenvolvidas durante sua formação inicial e que nem sempre convêm à FPC. Entre estas estratégias, percebemos a recorrência do modelo explicativo do tipo “top-down”, a multiplicação das atividades preparatórias assim como a divisão das competências em uma série de componentes. Percebemos também sua grande dificuldade a notar habilidades de pensamento nas reflexões dos alunos. Esses resultados levantam questões sobre a maneira como os futuros docentes são preparados não somente para animar discussões filosóficas mas também, de modo mais abrangente, sobre suas capacidades a desenvolver o pensamento dos alunos.

Palavras-chave: Filosofia para crianças; formação inicial à docência

La implantación de filosofía para niños en el aula: un estudio exploratorio en el contexto de una práctica en la formación inicial docente

Resumen

La filosofía para niños (fpn) es ahora reconocida por la UNESCO como un enfoque para fomentar el desarrollo de habilidades para la vida, incluyendo el pensamiento crítico, y ha prosperado a nivel internacional. Este creciente interés en fpn tiene como corolario desafíos cada vez mayores con respecto a la formación inicial de los docentes. Estos desafíos son aún más complejos ya que como la filosofía aún no está incluida entre las asignaturas obligatorias en el plan de estudios de la educación primaria entre las asignaturas obligatorias, se hace difícil para encontrar espacio para capacitar a los maestros en fpn. Sin embargo, en Quebec, la Renovación Pedagógica implementada por el Ministerio de Educación dejó entrever varios puntos de anclaje para fpn en la formación inicial de los docentes. De hecho, este programa persigue objetivos similares a los de EPP, incluyendo el desarrollo de competencias, incluyendo la formación del juicio crítico y la práctica del diálogo. Tras el establecimiento de la Renovación Pedagógica, todas las universidades de Quebec han tenido que ajustar su programa de formación inicial de docentes, lo que podría sugerir que los futuros docentes desarrollarían habilidades útiles para propiciar una comunidad de investigación filosófica (CIF). Pero, ¿qué es exactamente una CIF? ¿De qué manera la formación inicial del profesorado permite a los estudiantes adquirir conocimientos relacionados con propiciar la fpn? Esta es la pregunta que el presente estudio exploratorio pretende responder. Diez estudiantes de cuarto año han comenzado a implementar CIF con sus alumnos. A través de los informes que se han producido, así como entrevistas semi-estructuradas, parece que los estudiantes aplican estrategias desarrolladas durante su formación inicial y no siempre son adecuados para fpn. Estas estrategias incluyen la repetición del modelo explicativo

l'implantation de la philosophie pour enfants en classe : une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement

de "arriba hacia abajo", la multiplicación de las actividades de preparación y división de las competencias en una serie de componentes. Notamos también grandes dificultades para reconstruir habilidades de pensamiento en las reflexiones de los estudiantes. Estos resultados plantean preguntas acerca de cómo los futuros maestros son preparados no sólo para coordinar las discusiones filosóficas, sino también, en general, en sus capacidades para desarrollar el pensamiento de los estudiantes.

Palabras clave: Filosofía para Niños, formación inicial docente



L'IMPLANTATION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS EN CLASSE : UNE ÉTUDE
EXPLORATOIRE DANS LE CADRE D'UN STAGE EN ENSEIGNEMENT

5. La philosophie pour enfants, ou les défis de la croissance!

Aujourd'hui comme jamais, la philosophie pour enfants (PPE) gagne en popularité à l'échelle internationale. En témoigne le fait que l'UNESCO, depuis 2011, en recommande l'institutionnalisation. Plusieurs raisons permettent d'expliquer pourquoi autant d'attention est portée à cette démarche, notamment le nombre sans cesse grandissant de recherches et d'études empiriques qui tendent à confirmer ses apports sur le développement intellectuel, social et affectif des participants. En fait, il semble y avoir une relation entre la croissance des données de recherche sur la PPE et l'intérêt qui lui est porté depuis les dix dernières années, car, il faut bien l'admettre, le langage de la science gagne beaucoup de terrain dans le monde de l'éducation. Il va sans dire qu'en tant que nous œuvrons à son développement depuis plusieurs années, et par conséquent nous nous réjouissons de cet intérêt grandissant pour l'approche initiée par Lipman et Sharp il y a plus de 40 ans déjà! Seulement, cet engouement pose inévitablement des défis nouveaux pour les acteurs du domaine de la PPE, dont celui de la formation des animateurs qui ressort comme étant l'un des plus importants. De fait, lorsque les initiatives d'implantation demeurent pour l'essentiel ponctuelles et isolées, il est toujours possible d'imaginer des formations à la clé, la plupart du temps dans une perspective de formation continue, et de gérer en quelque sorte à la pièce la demande. Par contre, dès l'instant où de telles demandes prennent de l'ampleur, les stratégies de formation déployées doivent s'adapter.

Dans un tel contexte, la question de la formation des enseignants ne se pose plus uniquement en termes de formation continue, mais également et surtout en termes de formation initiale. En effet, il apparaît de plus en plus

évident que si nous souhaitons que les futurs enseignants soient non seulement en mesure d'animer des communautés de recherche philosophique (CRP) mais aussi de s'inspirer, dans l'ensemble de leur enseignement, des interventions pédagogiques qui y sont privilégiées, la terrain de la formation initiale à l'enseignement sera, un jour ou l'autre, un incontournable – d'autant que la tendance des dernières années en ce qui concerne les taux d'inscriptions aux programmes de 2^e cycle en éducation (formation continue) est généralement à la baisse. Par ailleurs, cette question des relations entre la formation initiale et celle de l'animation de dialogues philosophiques peut se poser de différentes manières. D'abord, nous pouvons nous demander dans quelle mesure et de quelle manière un cours spécifiquement consacré à la PPE dans le cadre de cette formation permet de préparer adéquatement les étudiants à l'animation d'une CRP. À cette question s'ajoute celle du moment auquel il serait le plus opportun, à l'intérieur d'un programme de formation d'une durée de quatre années, d'offrir un tel cours. Serait-ce en début de formation, au milieu ou à la fin? Il convient également de se demander si un seul cours est suffisant pour assurer une formation d'animateur. Cette dernière question pose cependant d'autres enjeux, notamment ceux reliés au temps qui doit être alloué aux didactiques spécifiques, d'autant que celles qui meublent les divers programmes de formation correspondent aux domaines d'apprentissage inscrits obligatoirement au cursus scolaire des élèves, ce qui, bien entendu, n'est pas le cas de la philosophie!

Se pose donc un défi de taille pour quiconque souhaite défendre l'idée d'intégrer des cours de PPE à la formation initiale des enseignants, un défi d'autant plus grand que chaque didacticien considère lui-même ne pas disposer de suffisamment de temps pour former de façon optimale les étudiants. À ce jour, au mieux, les facultés et départements d'éducation du Québec ont consenti à offrir un, deux, voire trois cours à option. En effet, au Québec, aucun programme de formation à l'enseignement ne prévoit un cours obligatoire en



PPE. À cet égard, notons que hormis le certificat qui est offert à l'Université Laval, lequel est niché dans une faculté de philosophie et ne fait pas partie de la formation initiale des enseignants, bien peu d'offres sont disponibles dans les universités. En effet, un regard porté sur les cours en PPE inscrits aux différents programmes de formation en enseignement primaire indique que seules l'Université Laval et l'UQAC proposent une formation en ce sens. Seulement, dans les deux cas, les cours en PPE font partie des cours à option et ne figurent donc pas à la liste des cours obligatoires. Dans le cas de l'Université Laval, trois cours de PPE sont à la disposition des étudiants en enseignement, mais ceux-ci font partie d'une liste comprenant 24 cours optionnels, et les étudiants ont la possibilité de choisir un maximum de trois cours optionnels à l'intérieur de cette liste. Quant à l'UQAC, un cours de PPE est offert à l'intérieur d'un bloc comprenant douze cours et dans lequel les étudiants ont la possibilité d'en choisir deux. Il est à noter également qu'à l'UQAC, le cours de PPE n'est offert qu'aux étudiants de quatrième année. Quant à la formation initiale en enseignement au secondaire, aucun cours n'est offert sur l'animation de CRP dans les facultés et départements d'éducation des universités québécoises. Dans de telles circonstances, il est à peu près évident que ce ne sera pas la majorité des étudiants en enseignement qui suivra une formation en PPE – et ce, même si dans certains cas plusieurs cours sont offerts –, notamment parce que les préoccupations des étudiants se situent souvent ailleurs (p. Ex. Adaptation scolaire, milieu à risque, milieu interculturel, etc.).

Se pose dès lors une autre question, à savoir comment la formation initiale à l'enseignement, telle qu'elle est proposée actuellement, permet-elle de préparer les futurs enseignants à animer, le cas échéant, des CRP, ou encore de s'approprier les rouages d'une telle animation, que ce soit dans le cadre d'un cours à option ou bien lors d'expérimentations en milieux de pratique (formation continue). Une partie de la réponse se retrouve dans la manière dont sont constitués tant les programmes destinés aux élèves que les programmes de

formation à l'enseignement, puisque les seconds doivent préparer les étudiants à la mise en œuvre des premiers. Cette question nous apparaît complémentaire à celles que nous avons formulées précédemment puisque, comme nous le mentionnons à l'intérieur d'un autre article (Gagnon, à paraître), l'un des principaux défis de l'implantation de la PPE dans les écoles, et *a fortiori* de l'intégration d'un cours de PPE aux programmes de formations initiales à l'enseignement, réside dans la manière dont il nous sera possible de dessiner des relations entre cette approche et les programmes destinés aux élèves. Afin de formuler des hypothèses autour de cette question dans le contexte particulier dans lequel nous œuvrons, examinons brièvement de quelle manière sont structurés ces programmes au Québec.

Le virage vers les compétences : quels espoirs pour la philosophie pour enfants?

Au début des années 2000, le Québec, tout comme différents pays de la francophonie en Occident (p. Ex. France, Belgique, Suisse) fut le théâtre d'un véritable renversement dans les orientations ministérielles en matière de formation des élèves. En ce sens, l'arrivée du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) marquait clairement un passage vers des approches centrées sur le développement des compétences. Il s'agissait, dès lors, de veiller non seulement à permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances, mais également de créer des conditions, dites authentiques, dans lesquelles ceux-ci seraient appelés à mobiliser et à combiner, de manière délibérée et réfléchie, ces connaissances avec différentes ressources (individuelles et du milieu), et ce, afin d'agir efficacement en situation. Parmi les compétences ciblées se retrouvaient des compétences disciplinaires, rattachées aux domaines d'apprentissage (langue, mathématique, science et technologie, univers social, arts, etc.), de même que des compétences dites «transversales» à la fois d'ordre intellectuel (jugement critique, pensée créatrice), d'ordre méthodologique et de l'ordre de la communication. À cela s'est ajouté, en 2008, un programme d'Éthique et culture religieuse (ÉCR) à l'intérieur duquel se retrouvaient trois compétences : réfléchir



à des questions éthiques; manifester une compréhension du phénomène religieux; et pratiquer le dialogue. Comparativement à d'autres compétences du même type, la compétence au dialogue était résolument centrée sur une formation de la pensée par le recours à des «moyens pour élaborer un point de vue» (p. Ex. Comparer, expliquer, justifier, etc.), par l'identification de différents types de jugement (p. Ex. Jugement de valeur, jugement de préférence, jugement de réalité, etc.), de même que par la reconnaissance de sophismes (p. Ex. Attaques personnelles, pente fatale, appel à la tradition, fausse analogie, faux dilemme, etc.).

Par ailleurs, l'esprit dans lequel s'inscrivait ce virage vers les compétences se rapportait résolument à une perspective dite socioconstructiviste, c'est-à-dire une perspective dans laquelle les élèves étaient invités à effectuer leurs apprentissages dans un contexte de coélaboration et de coconstruction. Dans ce cadre, les compétences étaient considérées comme étant sociales et situées; elles devaient se développer dans et par l'action, ou, pour le dire autrement, dans et par les *interactions*, et ce, à l'intérieur de ce qu'il a été convenu d'appeler des «situations-problèmes-complexes» (Gagnon, 2008; LeBoterf, 1994; Perrenoud 2000). Pour cela, ces situations devaient présenter certaines caractéristiques, parmi lesquelles se retrouvent, notamment, la nécessité de se dégager d'une pensée algorithmique par la reconnaissance de la diversité des façons d'arriver à une solution acceptable, la prise en compte d'une diversité d'aspects et de points de vue, le besoin de s'engager dans un processus de problématisation visant, entre autres, à identifier les critères de choix, l'importance de considérer des solutions alternatives et le caractère imprévisible de la solution finale (Gauthier, Guilbert, Pelletier, 1997). Dans ce contexte, les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées devaient, idéalement, permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages, d'où l'importance de considérer attentivement leurs intérêts et d'articuler les problèmes autour d'enjeux ou de questions authentiques. C'est pourquoi le PFEQ s'articule également autour de *domaines*

généraux de formation, tels que santé et bien-être, vivre-ensemble et citoyenneté, médias, environnement et consommation ou orientation et entrepreneuriat. Pour le Ministère, le fait d'insérer les situations pédagogiques au cœur de tels domaines devait conduire les élèves à percevoir davantage de sens à leurs apprentissages. Partant, il ressortait de cette logique que la perspective dans laquelle s'inscrivait à l'origine le programme par compétences était, entre autres, celle de la *complexité* (Morin, 1986)

La venue de ce programme de formation a bien entendu généré de nombreux espoirs chez les personnes engagées en PPE, puisque les liens avec le PFEQ, et plus particulièrement avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et le programme d'ÉCR, sont très nombreux (Gagnon, 2012; Sasseville, 2009). Pour l'une des premières fois depuis la diffusion des travaux de Lipman et de Sharp, la PPE ne s'inscrivait plus nécessairement en faux contre les programmes officiels de formation, mais bien davantage en accord avec eux. Il était donc permis de croire que la PPE pourrait être considérée comme un moyen de choix, parmi d'autres, afin de rencontrer les exigences associées à ces programmes, notamment celles se rapportant au développement de la pensée des élèves, à la socialisation ainsi qu'aux types de problèmes sur lesquels devaient se structurer, en principe, ces approches dites par compétence. À ces espoirs nés des orientations nouvelles imposées par le ministère de l'Éducation de l'époque, se sont ajoutés ceux liés à l'exigence de réviser l'ensemble des programmes de formation initiale et continue des enseignants. De fait, cette révision pouvait laisser entendre que les enseignants seraient mieux outillés afin de favoriser une formation de la pensée des enfants, un rêve caressé par Lipman dans sa vision de l'école idéale, et qu'en ce sens, la PPE pourrait prendre plus naturellement place dans les pratiques éducatives. Mais depuis, qu'est-il advenu de cette formation des enseignants, notamment de la formation initiale? Permet-elle aux futurs enseignants de s'appropriier plus facilement les différentes compétences liées à l'animation d'un dialogue



philosophique en communauté de recherche? C'est à cette question que tentera de répondre le présent article, mais il convient d'abord d'examiner brièvement les principaux éléments sur lesquels ont été structurés ces programmes de formations.

1.2 Le virage vers les compétences : quelle formation pour les enseignants?

À la suite de la publication du PFEQ par les instances gouvernementales, les facultés et départements d'éducation des universités québécoises ont été mandatés pour réviser l'ensemble de leurs programmes de formation initiale. Pour ce faire, les universités devaient prendre appui sur le document du ministère de l'Éducation (2001) intitulé : *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. À l'intérieur de ce document se retrouvent 12 compétences autour desquelles devaient être structurés les programmes de formation, chaque programme devant permettre aux futurs enseignants de développer ces compétences. Voici la liste de ces compétences :

Fondements
1. Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
Acte d'enseigner
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
Contexte social et scolaire
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
Identité professionnelle
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque Nationale. P. 59

Chacune de ces 12 compétences se décline en différentes composantes. À titre d'exemple, la compétence 1 comprend les composantes suivantes : a) situer les points de repères fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des



apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves; b) prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée; c) établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves; d) transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun; e) porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. Au total, 62 composantes sont associées aux 12 compétences identifiées par le Ministère, et tous les programmes de formation à l'enseignement offerts dans les universités québécoises doivent permettre aux futurs enseignants, par le biais des cours ainsi que des stages, d'atteindre un niveau de maîtrise suffisant pour chacune de ces compétences et des composantes s'y rattachant.

À cet égard, la plupart des programmes de formation à l'enseignement proposent des cours obligatoires tant sur les fondements de l'apprentissage, la sociologie de l'éducation, l'organisation scolaire, l'intervention éducative ou encore l'adaptation scolaire et sociale, que sur les didactiques spécifiques associées à différents domaines d'apprentissage, dont univers social (histoire/géographie), science et technologie, mathématiques, langue, arts ainsi qu'éthique et culture religieuse. Dans tous les cas, chacun de ces programmes est structuré à la fois sur les compétences disciplinaires à développer et les contenus à faire apprendre (échelle de progression des apprentissages). Dans tous les cas également, les SAÉ proposées doivent s'inscrire, afin d'être plus significatives pour les élèves, à l'intérieur de domaines généraux de formation.

Dans cet esprit, et plus particulièrement afin d'aider les étudiants dans le développement des compétences professionnelles associées à l'*acte d'enseigner*, les didacticiens des disciplines proposent des modèles de planification de SAÉ. En ce sens, les indications du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont conduit à favoriser l'utilisation d'un modèle en particulier qui, sans être le seul, représente une tendance considérable à l'intérieur des programmes ainsi que des différents cours de didactiques. En fait, il s'agit d'un modèle largement

inspiré du champ de la psychologie cognitive et s'appuyant sur les écrits liés à l'enseignement dit stratégique (Tardif, 1992) ou encore à l'enseignement dit explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ce modèle comprend d'ordinaire trois phases principales, à savoir : 1) phase de préparation; 2) phase de réalisation; 3) phase d'intégration, de transfert et/ou de réinvestissement. À l'intérieur de ces différentes étapes, notamment celles rattachées à la préparation et à la réalisation, les enseignants ou futurs enseignants sont invités à organiser des processus de modelage en vue de diriger les élèves, par le recours à des phases de pratiques guidées et coopératives, vers une pratique de plus en plus autonome des apprentissages ciblés, notamment ceux liés à des connaissances de type procédural ou encore conditionnel (dans et pour lesquelles des connaissances déclaratives doivent être mobilisées). Rappelons par ailleurs que ces modèles de planification, pour la plupart, s'inscrivent en réalité à l'intérieur d'une perspective issue du champ de la psychologie cognitive qui, depuis ses origines avec les travaux de Robert Gagné (1976), s'intéresse au traitement de l'information et s'appuie, pour cela, sur les rôles des différentes catégories de connaissances (déclaratives, procédurales, contextuelles) de même que des types de mémoire, dont la mémoire de travail et la mémoire à long terme (c. À d. Sémantique et autobiographique – connaissances antérieures) dans les processus de résolution de problèmes. Partant des données issues, notamment, des travaux menés sur la mémoire de travail, cette perspective conduit à poser que les enseignements dits efficaces sont ceux qui s'appuient sur un processus d'élémentation des savoirs et des apprentissages et ce, afin d'éviter la surcharge cognitive (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

Cela s'inscrit d'ailleurs en ligne directe avec une vision également très présente en éducation au sujet du développement des compétences, à savoir que celles-ci, pour être maîtrisées, doivent dans un premier temps être «décomposées» de manière à ce que le travail d'«exercice» porte d'abord sur certaines composantes moins complexes, pour ensuite être combinées dans



l'action (Scallon, 2004). Ainsi, le travail sur les compétences lui-même s'inscrit dans une logique selon laquelle elles se développent d'abord de manière davantage composite, par la pratique de ses composantes, parfois isolément, en vue d'aller du plus simple vers le plus complexe, voire en travaillant sur l'acquisition d'automatismes. De sorte que l'élève en viendrait, par addition et selon des phases progressives, à maîtriser toujours de plus en plus une compétence, de manière à ce qu'il soit éventuellement en mesure de la mobiliser adéquatement en situation dite complexe.

Le lecteur avisé sera sans doute étonné de remarquer ce passage, entre le dépôt initial du PFEQ et son articulation, d'une posture à tendance socioconstructiviste vers une autre, plus résolument cognitiviste, ce qu'il pourrait considérer comme une tension, voire une contradiction. Plusieurs raisons expliquent ce mouvement, qu'elles soient d'ordre pédagogique, didactique, pratique, paradigmatique voire politique, des raisons que nous n'avons malheureusement pas le loisir d'étayer dans le cadre du présent article. Notons tout de même qu'au fil du temps, certains éléments ont été modifiés de façon substantielle, alors que d'autres, malgré les variations paradigmatiques, sont demeurés. C'est le cas notamment de la notion de compétences transversales qui a été, à toutes fins utiles, rayée du programme. Certaines de ces compétences sont tout de même demeurées inscrites au rayon des compétences à développer, dont «exercer son jugement critique», «se donner des méthodes de travail efficaces» et «communiquer de façon appropriée». Seulement, ces compétences ont été reconduites à l'intérieur des domaines d'apprentissage. En outre, la compétence «pratiquer le dialogue», figurant à l'origine comme une compétence distincte parmi les trois inscrites au programme d'ÉCR, est désormais «intégrée» aux deux autres, si bien qu'elle n'est plus évaluée «en elle-même». Par contre, cette volonté claire d'inscrire les apprentissages à l'intérieur de dynamiques de coopération et de coconstruction est demeurée au cœur des programmes. Seulement, elle ne sont désormais plus perçues comme devant nécessairement

prendre forme à l'intérieur de stratégies inspirées des pédagogies dites de la «découverte».

1.3 Quels points de convergence et de divergence entre les programmes de formation et la PPE

Bien entendu, le portrait que nous venons de dessiner des programmes de formation initiale et des paradigmes sur lesquels ils s'appuient demeure trop grossier. Un tel exercice demanderait davantage de nuances et de raffinement, notamment en regard des récents développements dans le champ de la psychologie cognitive et de la neurodidactique. Seulement, pour les fins de notre étude, il apparaît que les esquisses que nous venons de présenter suffisent à mettre en scène la problématique qui se pose eu égard aux enjeux de la formation initiale dans une perspective d'implantation de la PPE en classe. En effet, à la lumière de ce que nous venons d'exposer, il est possible de voir que la PPE comprend des points de convergence avec les programmes étudiés. C'est le cas notamment, concernant le PFEQ, de tout ce qui concerne les «compétences transversales», les domaines généraux de formation, les interactions sociales ainsi que les compétences «réfléchir sur des questions éthique» et «pratiquer le dialogue» inscrites au programme d'ÉCR. Concernant cette dernière compétence d'ailleurs, les arrimages avec la PPE sont extrêmement intéressants puisque dans les deux cas une attention toute particulière est accordée à la formation de la pensée. En ce sens, nous pourrions supposer que si les futurs enseignants du primaire sont formés adéquatement à engager les élèves dans des pratiques dialogiques en ÉCR, ils développeront par là même des compétences utiles à l'animation de CRP, d'autant que la recherche éthique représente une sous-discipline de la philosophie.

Par contre, il existe tout autant de points de divergence entre la PPE et les programmes de formation. Mentionnons, entre autres, l'attention constante dirigée vers l'acquisition de connaissances déclaratives (que ce soit dans le PFEQ



ou dans le référentiel des compétences professionnelles), l'exigence d'évaluation des apprentissages (de plus en plus dirigée vers les connaissances déclaratives, comme en témoignent les différentes échelles de progression des apprentissages diffusées par le Ministère depuis 2010), la «décomposition» ou le «morcellement» des compétences en unités simples ainsi que les modèles de planification généralement utilisés. Si bien qu'au final, compte tenu de ces points de convergence et de divergence, il devient difficile d'estimer si et comment la formation initiale dont bénéficient les futurs enseignants les prépare bel et bien à animer des CRP et/ou à s'en approprier les dispositifs pédagogiques.

Afin d'alimenter nos réflexions à ce sujet, nous avons mené une étude exploratoire autour de la question de recherche suivante : *De quelles manières des étudiants en enseignement ayant été formés à la PPE lors de leur quatrième année de baccalauréat intègrent-ils la CRP en contexte de stage.* Par une telle étude, notre équipe souhaitait mieux comprendre les pratiques des stagiaires et, du coup, alimenter ses réflexions en matière de formation initiale, plus particulièrement en ce qui a trait à la formation ainsi qu'à l'implantation de la PPE en classe. Précisons donc les modalités de cette étude, ce qui nous permettra de présenter les modes de collecte et d'analyse des données de même que d'exposer les principaux résultats obtenus par l'équipe.

2.1 Principales modalités et échantillonnage

Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons travaillé avec dix étudiants en enseignement. Ces étudiants étaient des participants volontaires, déjà intéressés en quelque sorte à la question de la pratique de la philosophie avec les enfants. Leur participation au projet a eu lieu lors du dernier stage prévu au programme de formation (stage IV), un stage d'une durée de douze semaines dans lequel ils s'engageaient à animer régulièrement des CRP. Il est à noter que cette participation s'inscrivait à l'intérieur d'un projet plus large mené par l'équipe sur la formation initiale en milieu à risque. Les étudiants devaient donc

effectuer leur stage dans une école située en milieu rural et accueillant une forte propension d'élèves issus d'un milieu considéré à risque. Dans ce cadre, les stagiaires ont reçu différentes formations complémentaires sur ce type de milieux (p. Ex. Projets avec réalisations concrètes et à court terme) et sur les enjeux qu'ils présentent pour l'enseignement. Ils devaient également mettre en place un projet de collaboration école-famille, puisque ce type de projet est reconnu comme favorisant la réussite scolaire des élèves issus des milieux à risque (Deslandes, 2001, 2004; Henderson & Mapp, 2002; Larivée, 2008; Terrisse, Larivée, & Blain, 2008). Dans le cas qui nous occupe, les stagiaires devaient tenter d'articuler leur projet de collaboration autour de la PPE. Voici un aperçu des niveaux d'enseignement dans lesquels ils œuvraient.

Niveau d'enseignement	Nombre de stagiaires
Préscolaire (4 - 5 ans)	1
Maternelle 5 ans	2
1 ^{ière} et 2 ^e années	3
3 ^e et 4 ^e années	2
4 ^e année	1
3 ^e , 4 ^e et 5 ^e années	1

Tableau 1 : Répartition des stagiaires selon le niveau d'enseignement



En amont de leur stage (c.-à-d. Lors de la session d'automne), chaque participant était inscrit au cours *Apprentissage scolaire et philosophie pour enfants* (UQAC). À l'intérieur de ce cours de 45 heures, les étudiants ont été initiés à l'animation d'une CRP avec les enfants (enjeux, interventions, déroulement, habiletés de pensée, etc.), ils ont été mis en contact avec les types d'échanges développés par Daniel et al. (2004), les différents types de rapports aux savoirs (Gagnon, 2011b), de même qu'à la pensée critique (Gagnon, 2011c). Ces éléments devaient servir de point d'ancrage à leur lecture du rôle de la PPE en classe lors de leur stage, une lecture qui devait être présentée à l'intérieur d'un rapport écrit. Ce dernier point nous conduit aux modes de collectes ainsi qu'aux types de données recueillies. Examinons donc de plus près ce qu'il en est, ce qui, du coup, nous permettra de préciser notre méthode d'analyse.

2.2 Modes de collectes, nature des données recueillies et méthodes d'analyse

Comme nous le disions plus tôt, dans le cadre de leur stage IV, les étudiants participant à l'étude s'étaient engagés à mettre en place un projet de philosophie pour enfants en communauté de recherche, un projet sur la base duquel ils devaient produire un rapport de stage. Ce rapport constitue notre première source d'information. À l'intérieur de celui-ci, les étudiants devaient indiquer le matériel utilisé et les activités menées, esquisser les principaux aspects de leur préparation et porter un regard évaluatif sur la démarche. Sur ce dernier point, les stagiaires étaient libres d'adopter la perspective de leur choix, ce qui, par là même, permettait à l'équipe de porter un regard sur les manières dont les participants comprennent et analysent les processus de réflexions philosophiques chez les enfants.

Au terme de leur expérimentation, les stagiaires ont donc déposé un rapport d'une dizaine de pages. Ce rapport a été analysé dans une perspective qualitative/interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; van der Maren, 2003) selon une approche par catégorisation mixte (L'Écuyer, 1990). Pour ce faire, les

informations contenues dans les rapports ont été découpées en unités de sens qui ont été regroupées et classées soit selon les catégories prédéterminées (p. Ex. Déroulement, apprentissages) soit, lorsque cela n'était pas possible, selon des catégories émergentes. Ce travail a été effectué par deux assistants formés par l'équipe. Chacun d'eux a d'abord entrepris de classer et de catégoriser (le cas échéant) les unités de sens à partir de cinq rapports. Par la suite, ils ont procédé à une comparaison ainsi qu'à une stabilisation des catégories ayant émergé de leur analyse, ce qui leur permit de traiter l'ensemble du corpus. Finalement, une vérification intercodeurs a été menée, ce qui a permis d'assurer une régularité dans le traitement des données. L'ensemble de ce travail a été supervisé et contre-vérifié par le professeur responsable. Au final, les données ont été organisées en fonction de trois catégories principales d'analyse : 1) mise en place et déroulement des CRP (moyens utilisés; mode explicatif; activités préparatoires; gestion de classe); 2) apprentissages (cognitif; social et affectif; transfert); 3) collaboration école-famille.

Dans un second temps, c'est-à-dire après leur stage, les dix participants (divisés en deux sous-groupes de cinq) ont été conviés à un entretien semi-dirigé, d'une durée d'une heure trente, lors duquel ils furent questionnés, notamment, sur leur projet de PPE. Ces entretiens ont également été soumis, toujours à l'intérieur d'une posture d'analyse de type qualitatif/interprétatif, à un processus de catégorisation mixte, lequel a permis d'identifier une nouvelle catégorie d'analyse, à savoir les apports du cours universitaire de PPE sur leur formation initiale. Dans l'ensemble, le mode de traitement des données ainsi que les processus de contre-vérification déployés relevaient d'une démarche similaire à celle mise en œuvre lors du traitement des rapports. Les données ainsi recueillies ont permis, en regard de cet aspect, d'articuler une compréhension plus fine des informations obtenues par le biais des rapports.



À l'intérieur du présent texte, les résultats obtenus par le biais de l'analyse de ces deux corpus seront traités de manière conjointe en fonction des catégories d'analyses utilisées.

3. Présentation des résultats

3.1 Mise en place et déroulement des CRP

3.1.1 Préparer d'abord, philosopher ensuite!

Des dix stagiaires participant au projet, sept ne se sont pas lancés dans l'animation de CRP sans avoir, au préalable, mené des activités préparatoires. Notons tout de même que la majorité d'entre eux enseignaient soit au préscolaire, soit en maternelle, soit au premier cycle. Ces activités prenaient diverses formes et poursuivaient différentes visées; par exemple, l'activité du téléphone pour démontrer l'importance de l'écoute, ou encore celle du «sac à surprise» afin de développer les capacités des élèves à questionner ainsi que de «faire valoir l'efficacité des questions ouvertes» (stagiaires 2, 3, 4 et 6). Dans certains cas, ces activités ont meublé l'espace accordé aux CRP de telle sorte que les stagiaires ne parvinrent à animer que deux ou quatre discussions philosophiques dans l'ensemble de leur stage de douze semaines.

Toujours dans cette foulée d'une phase préparatoire aux CRP, il ressort assez clairement des rapports et des entretiens une prédominance du mode explicatif. En effet, **tous** les stagiaires indiquent avoir mis en place et présenté la CRP par le recours à des **explications**. En ce sens, la plupart ont pris soin de définir le terme «philosophie», de clarifier la différence entre une question et une affirmation ainsi qu'entre une «bonne» et une «mauvaise» question, et de présenter les attitudes et les comportements que les élèves devaient adopter (écouter les autres, lever la main, attendre son tour, etc.). Le mode explicatif n'est d'ailleurs pas étranger aux activités préparatoires puisque celles-ci, pour l'essentiel, visaient à «faire comprendre» des éléments assez spécifiques liés à la

pratique de la philosophie en communauté de recherche, sans pour autant constituer une pratique philosophique proprement dite. À cet égard, il est intéressant de relever qu'aucun stagiaire n'a indiqué, tant à l'intérieur de son rapport que lors de l'entretien, avoir pris soin de *discuter avec* les élèves de ces règles de conduites à adopter, ou encore, comme ce qui est généralement suggéré en PPE, avoir tenté d'établir ces règles *avec les élèves*, par le recours à une réflexion commune. Tous ceux faisant référence aux modalités d'intégration de ces règles soulignent l'avoir fait par voie explicative. Il ressort donc, de manière générale, un modèle de type «top-down» dans les stratégies déployées afin de mettre en place les différentes règles de fonctionnement de la CRP.

Notons à cet égard que l'entretien nous renseigne davantage sur la perception qu'ont les étudiants quant à ces activités préparatoires. En effet, nos analyses révèlent que certains d'entre eux (5/9) émettent des doutes quant à leurs apports dans le développement des capacités des élèves de même que dans leur appropriation des règles de conduites à adopter dans le cadre des CRP. Seulement, les explications fournies par les participants divergent : certains croient qu'ils n'en ont pas fait suffisamment pour qu'elles aient un impact réel, alors que d'autres considèrent qu'il aurait peut-être été préférable de s'engager plus rapidement dans les discussions...

3.1.2 Moyens utilisés : points de départ

Dans l'ensemble, les moyens utilisés comme point de départ aux CRP furent assez variés : *Contes d'Audrey-Anne*, *PhiloZenfants*, questions prédéterminées, journal philosophique, *L'hôpital des poupées*, *Pixie*, *Mischa*, affiches «oui»/«non», littérature jeunesse, *Philo-fables*, tableau blanc interactif, faits vécus. L'analyse des rapports montre cependant que 50% des stagiaires ont utilisé les *Contes d'Audrey-Anne* (M.-F. Daniel, 2009) afin de mettre en route les CRP, ce qui s'explique pour une large part par le fait que la moitié des stagiaires avait la responsabilité d'une classe de préscolaire ou de premier cycle. Les



rapports indiquent également que la moitié de ces stagiaires ont eu aussi recours à des questions prédéterminées afin de lancer les discussions. Dans cette lignée, un regard plus ciblé permet de voir que tous les étudiants ayant eu recours à des questions prédéterminées pour démarrer les CRP avaient d'abord débuté leur processus d'implantation avec l'utilisation de matériel philosophique. C'est donc dire qu'après un certain temps, tous ont mis de côté le matériel plus proprement destiné à la PPE. Quelques rapports expliquent ce choix par les difficultés en lecture éprouvées par certains élèves – lesquelles sont généralement plus grandes auprès des élèves issus de milieux défavorisés –, alors que les autres ne contiennent aucune explication ou justification à cet égard.

L'entretien fournit cependant quelques précisions sur ce processus repéré à l'intérieur des rapports. En effet, un étudiant ayant réalisé son stage en maternelle nous a indiqué avoir eu des doutes quant au fait que les textes utilisés, en l'occurrence *l'Hôpital des poupées* ainsi que les *Contes d'Audrey-Anne*, étaient adaptés pour ses élèves, un questionnement qui fut partagé, selon ses dires, par son superviseur de stage. Ils trouvèrent les histoires vraisemblablement trop complexes pour leurs élèves, ce qui n'est vraisemblablement pas sans lien avec le manque de stimulation en littérature en milieu à risque. À cet égard, il souligne que le recours à une question prédéterminée s'est avéré être la stratégie la plus efficace pour engager les enfants dans un processus de discussion, car cette stratégie lui semble plus claire pour eux. De surcroît, ce participant indique que les questions engageant davantage l'expérience personnelle des élèves étaient celles qui avaient le plus d'impact sur leur niveau de participation. L'étudiant demeure conscient que selon certains modèles, ce retour à l'expérience personnelle n'est pas considéré souhaitable en PPE. Seulement, il explique ce choix et l'efficacité qu'il a observée de cette stratégie par l'hypothèse que le recours à ce type de questions, centrées sur les élèves, sied peut-être davantage aux cultures de l'instant présent et de l'environnement immédiat, associées au MR. Cela pourrait également être lié au

fait que d'ordinaire, ces histoires ne prennent pas appui sur la réalité de ces milieux, notamment ruraux.

3.1.3 Gestion du droit de parole

Les données obtenues par le biais des rapports montrent une préoccupation marquée pour la gestion des échanges, principalement en ce qui a trait à la prise de parole et *aux règles à respecter* afin de favoriser un dialogue entre les élèves. Nous avons vu qu'afin de mettre en place les différentes règles à respecter, tous les stagiaires ont eu recours à des explications selon une approche de type «top-down». Quant à la gestion du droit de parole, celle-ci a souvent été réalisée par l'utilisation d'un artéfact (p. Ex. Bâton de la parole). En ce sens, nos analyses indiquent que ce sont généralement les stagiaires travaillant avec des élèves plus jeunes (1^{er} cycle) qui y ont eu recours. Par ailleurs, elles indiquent également que ceux et celles ayant utilisé un tel artéfact font beaucoup moins mention que les autres stagiaires de difficultés rencontrées quant à la gestion des tours de parole. C'est comme si l'artéfact constituait un élément facilitateur, mais qu'il n'était considéré que comme un outil convenant aux enfants plus jeunes.

3.2 Apprentissages perçus...

Les rapports ainsi que les entretiens contiennent des informations intéressantes à l'égard des conceptions que les stagiaires ont quant aux apprentissages effectués (ou non) par les élèves lors des CRP. Afin d'articuler leur présentation, nous avons divisé, à la lumière des données disponibles, la catégorie «apprentissages» en trois sous-catégories, à savoir : 1) cognitif; 2) social et affectif; 3) transfert. Mais avant d'exposer les données associées à chacune de ces sous-catégories, nous aimerions relever que les propos tenus lors de l'entretien témoignent du fait que la plupart des participants se disent déçus des apprentissages que les élèves auraient effectués dans le cadre des CRP. De fait, il ressort de l'analyse que bon nombre s'attendait à plus de résultats, et ce, en moins de temps... Notons à cet égard que les participants n'avaient comme



comparatif, pour l'essentiel, que l'expérience de CRP entre étudiants universitaires lors du cours, où les échanges gagnaient en complexité rapidement. Certains soutiennent néanmoins que cette approche permet aux élèves de se donner une structure pour communiquer, écouter et apprendre à réfléchir, ce à quoi ils ne sont pas souvent invités en classe. En ce sens, ils sont d'avis que les apprentissages en CRP doivent être envisagés selon une perspective à long terme.

3.2.1 Développement cognitif des élèves en CRP

En ce qui a trait au développement cognitif, notons d'abord que cinq stagiaires, parmi lesquels se retrouvent tous ceux enseignant à la maternelle, soutiennent que les échanges étaient principalement de type anecdotique, en ce sens où ils sont demeurés centrés sur les expériences personnelles des élèves et que les interventions étaient rarement reliées à celles des autres. Cette perception n'est peut-être pas étrangère à l'une des principales stratégies utilisées par les stagiaires œuvrant en maternelle, à savoir le recours à des questions prédéterminées se rapportant notamment aux expériences personnelles des enfants. Notons également que parmi ces stagiaires, deux sont d'avis que les élèves sont incapables de fournir des raisons.

Par ailleurs, trois autres stagiaires disent observer que les élèves formulent des hypothèses et fournissent des exemples, mais que ces habiletés ne servent pas toujours de support à la discussion. Néanmoins, parmi ces trois stagiaires, deux d'entre eux affirment que les élèves sont parfois capables de fournir des raisons. Notons finalement qu'un seul stagiaire, de deuxième cycle (3^e et 4^e années) et n'ayant pas réalisé d'activités préparatoires, indique que les élèves parviennent à réfuter certaines idées émises par les autres, qu'ils s'appuient sur des critères et qu'ils ont amélioré leur capacité à réfléchir, à raisonner et à dialoguer.

Lors des entretiens, deux stagiaires (3^e et 4^e années) ont néanmoins indiqué que la CRP avait aidé les élèves à se défaire de la culture scolaire avec laquelle ils sont généralement en contact, c'est-à-dire d'une culture de la question-réponse-attendue. Selon eux, les élèves éprouvaient beaucoup de difficultés, au départ, à répondre à la question «pourquoi», donc à justifier leurs opinions. Seulement, toujours selon eux, plus les élèves gagnaient en pratiques philosophiques, plus ils devenaient autonomes face au questionnement, ce qui les aidait à progresser davantage dans la discussion par eux-mêmes. Par contre, il convient de souligner d'une part que très peu de stagiaires partageaient cet avis et d'autre part, que ces derniers enseignaient à des élèves de deuxième cycle et non à des élèves de la maternelle ou de première année.

3.2.2 Développement social et affectif

Au plan des apprentissages socio-affectifs, bien que les rapports contiennent peu d'information, il a été possible de relever qu'aux yeux de deux stagiaires, les élèves n'ont que très peu progressé quant au comportement à adopter en CRP, et ce, malgré que leur participation ait été jugée bonne. Le seul stagiaire ayant mentionné que les élèves de sa classe éprouvaient de la difficulté à échanger lorsque leurs points de vue différaient de ceux des autres enseignait à des élèves du troisième cycle (5^e et 6^e années). Notons par contre que deux stagiaires disent avoir remarqué que les élèves ont amélioré leur capacité d'écoute, alors qu'un autre souligne que son groupe a éprouvé une certaine fierté à faire de la philo — ce qui tend à appuyer les hypothèses selon lesquelles la PPE contribue à améliorer le rapport des enfants face à l'école. Ces stagiaires ont mentionné ces observations à la fois à l'intérieur de leur rapport et lors des entretiens.

3.2.3 Transfert

Cinq stagiaires ont relevé, à l'intérieur de leur rapport, des éléments touchant le transfert des apprentissages effectués en CRP. Parmi ces cinq, un



d'entre eux affirme n'avoir remarqué aucun transfert, alors que les quatre autres disent avoir repéré que des élèves utilisaient certains acquis lors de différentes situations de la vie scolaire, principalement en ce qui a trait à leurs capacités à se centrer sur eux-mêmes et à se calmer. D'ailleurs, certains stagiaires affirment voir en la CRP un excellent potentiel eu égard au développement d'habiletés à gérer des conflits. À ce sujet, notons que lors de l'entretien, ce stagiaire dit avoir relevé que plus les élèves gagnaient en expériences philosophiques, moins les conseils de coopération étaient menés autour de conflits et d'attaques personnelles. Bien qu'il se garde de poser une relation causale entre les deux phénomènes, il remarque une corrélation et émet l'hypothèse que les CRP ont peut-être contribué à fournir aux enfants des outils leur permettant d'exprimer leurs points de vue dans la non violence.

Dans l'ensemble, il ressort que les transferts observés se rapportent davantage à des situations de la vie courante qu'à diverses matières scolaires inscrites au programme ou activités académiques proprement dites. Cette donnée va tout à fait dans le sens de celles relevées lors d'études antérieures autour de questions similaires (Gagnon, Couture, & Yergeau, 2011; Gagnon, 2008).

3.3 Relation école-famille

Rappelons d'entrée de jeu que la présence de cette catégorie est proprement contextuelle dans la mesure où elle relève du fait que les activités des stagiaires impliqués dans l'étude s'inscrivaient en bonne partie à l'intérieur d'un des projets de collaboration école-famille menés par l'équipe. Partant, les stagiaires ayant choisi d'expérimenter la PPE avaient été mis au défi de mettre en place des stratégies permettant de joindre, autant que faire se peut, la pratique du dialogue philosophique et la collaboration école-famille. Des éléments sont donc ressortis à cet égard.

Les données obtenues font rapidement voir que les initiatives visant à structurer une collaboration école-famille à partir de la PPE furent somme toute peu nombreuses, quatre stagiaires seulement ayant proposé quelque chose en ce sens. Certains expliquent cette absence par un manque de temps, alors que d'autres soulèvent qu'il n'est pas simple, dans ce contexte, de trouver des avenues permettant ce type de collaboration. À cet égard, les initiatives présentées se rapportent principalement à deux types de collaboration (selon la typologie d'Epstein, 2001), à savoir la communication et l'apprentissage à domicile. En effet, afin de tisser un lien entre la PPE et la famille, les quatre stagiaires ont informé par écrit les parents du fait que leur enfant participerait à des CRP en classe. Par ailleurs, trois d'entre eux ont tenté, par le recours à un journal philosophique, d'impliquer les parents en les invitant à poursuivre à la maison la discussion menée en CRP. Seulement, à la lumière des données obtenues – la plupart des stagiaires n'ayant pas assuré un suivi auprès des élèves et des parents –, il n'est malheureusement pas possible de savoir si et comment ces échanges ont eu lieu.

3.4 Impacts de la PPE sur la formation initiale à l'enseignement

Lorsqu'ils ont été questionnés sur les apports de la CRP, bon nombre des réponses fournies par les étudiants portaient sur le fait que le cours de PPE suivi sur le campus les a aidés à être en mesure de mieux suivre et alimenter les raisonnements des élèves, sans nécessairement leur donner des réponses – ce qu'ils considèrent comme une propension forte chez les enseignants. Ils diront également que les CRP vécues à l'université leur ont permis de développer davantage leur pensée critique et de resserrer les liens qu'ils avaient avec leurs collègues en leur donnant des outils pour approfondir leurs discussions et trouver des solutions. À leurs yeux, il s'agit d'apports importants à leur formation, bien davantage, selon quelques-uns, que certains des apprentissages effectués dans le cadre d'autres cours obligatoires inscrits au programme.



4. Limites de la recherche et discussion des résultats

Dans la mesure où cette étude est de nature exploratoire, elle comprend nécessairement quelques limites qui imposent une certaine prudence quant à l'interprétation des résultats. Entre autres limites, notons l'absence d'accompagnement et d'observation en classe qui, combinée au fait que les stagiaires n'étaient pas invités comme tel à effectuer des analyses du discours à partir d'une grille commune, implique que nous avons dû composer essentiellement avec leurs perceptions. Or, ces perceptions demeurent liées à la compréhension qu'ils ont de la CRP, laquelle n'a pris forme que lors de leur dernière année de formation, la session précédant leur stage IV. Ainsi, nous ne pouvons nous prononcer sur les apprentissages effectués ou non par les enfants. Tout au plus, nous avons accès aux démarches d'implantation mises de l'avant par les stagiaires (volet descriptif du rapport) ainsi qu'aux manières dont ils conçoivent la PPE dans un contexte de stages (volet évaluatif). Ces données demeurent néanmoins intéressantes dans la mesure où elles peuvent nous permettre d'avoir une meilleure idée des façons de faire et de voir des étudiants en enseignement, et, du coup, d'alimenter les réflexions eu égard à des initiatives de ce type dans le cadre de la formation initiale en enseignement.

À ce sujet, les données recueillies font ressortir différentes tendances, dont il pourrait être opportun de discuter. Parmi ces tendances, il nous est apparu que les activités préparatoires semblent avoir occupé beaucoup de temps chez bon nombre de stagiaires. De plus, les données indiquent que les stagiaires ayant eu recours à ce type d'activités sont ceux qui relèvent le moins d'apprentissages chez les élèves; ils sont également ceux qui partagent le sentiment que les échanges sont demeurés au stade anecdotique et que les élèves persistent à avoir de la difficulté à justifier leurs points de vue. Ainsi, se pose la question de savoir si et dans quelle mesure ces éléments peuvent être reliés entre eux, ce qui, par là même, nous permettrait de déterminer plus avant quels sont les apports de ces activités préparatoires pour les CRP ainsi que les apports de l'un et de l'autre

dans les apprentissages des élèves. Tout cela afin de poser les bases à une réflexion visant à préciser le dosage de telles activités dans une perspective d'implantation.

Bien plus, par un acte de subsomption, ces données touchant l'utilisation marquée d'activités préparatoires nous conduisent à soulever des interrogations quant aux modèles d'enseignement et d'apprentissage partagés par les étudiants au crépuscule de leur formation initiale. Cette orientation vers les modèles implicites ne s'appuie cependant pas uniquement sur le recours aux activités préparatoires, mais également, de manière concomitante, sur une propension évidente chez les stagiaires à recourir au mode explicatif, ceux-ci ressentant le besoin de clarifier et d'explicitier en amont la démarche qui sera vécue par les élèves ainsi qu'à établir eux-mêmes les règles de conduite à respecter afin d'assurer la bonne marche des CRP. Partant, il semble ressortir une tendance assez lourde à recourir à un modèle de type «top-down» visant à préparer d'abord les élèves, selon une logique que nous pourrions qualifier «d'un préalable à l'autre», plutôt que de les inviter à se plonger dans une CRP et à la comprendre en l'expérimentant. Dit autrement, les données recueillies, avec les limites qu'elles contiennent, nous ont conduits à identifier des caractéristiques relevant bien davantage d'un modèle de type cognitiviste (Tardif, 1992) que de type pragmatiste (Dewey, 1933), en témoigne le fait qu'aucun stagiaire n'a pris soin d'établir *avec les élèves* (notamment sur la base des expériences vécues en CRP) les règles de conduites, alors qu'il s'agit pourtant d'une pratique courante en PPE. Certains des propos tenus par les participants lors des entretiens trahissent également la présence implicite de ce type de modèle, notamment lorsqu'ils décrivent leurs stratégies par les recours à des concepts tels que «pratiques guidées» et «pratiques autonomes». Il demeure néanmoins possible de risquer quelques hypothèses explicatives en regard de cette situation, entre autres le fait que les modèles inspirés du *learning by doing* ne sont que peu privilégiés dans le cadre de la formation initiale, du moins les modèles dont les



apprentissages s'appuient d'abord et avant tout sur l'expérience et sur la prise en charge de la complexité, des modèles qui sont plus près, à nos yeux, de celui promu en PPE. De fait, la plupart des modèles de planification (du moins dans notre université) situent l'expérience de la complexité après différentes phases visant à clarifier, à expliquer, à modéliser et à expérimenter par tranches diverses composantes associées à une situation, ce qui s'inscrit davantage dans l'ordre d'un enseignement de type stratégique ou encore «rationaliste», au sens de l'élémentation et de la décomposition d'un problème complexe en une série de problèmes simples. Cette propension témoigne également d'une vision du développement des compétences selon laquelle c'est notamment par la maîtrise isolée de certaines compétences (ou habiletés) que l'élève développera progressivement leurs composantes. Ce développement est considéré préalable à une mobilisation et une combinaison de ressources en situations-problèmes-complexes. Pour peu qu'elle soit viable, une hypothèse de cette nature soulève des interrogations quant à la formation initiale offerte aux étudiants en enseignement et sur les conceptions dominantes qu'ils partagent eu égard aux différentes théories de l'apprentissage. Elles permettent de voir également que leur formation initiale non seulement ne les prépare pas adéquatement à animer des dialogues philosophiques – notamment dans un contexte de MR –, mais également et surtout que les modèles privilégiés sont résistants car même avec une formation de 45 heures en PPE, ceux-ci demeurent bien vivants dans leur mise en place des CRP.

Un autre élément nous semble contribuer à interroger la formation initiale, à savoir les critères pris en compte par les stagiaires afin de porter un regard évaluatif sur leur expérimentation de la PPE. En effet, hormis cinq rapports où il est brièvement fait allusion aux habiletés des élèves à formuler des hypothèses, à donner des raisons ou à fournir des exemples, l'essentiel de l'attention était dirigé vers les habiletés sociales – en proportion, très peu de réflexions ont été menées au sujet des habiletés de pensée. L'analyse des dix rapports confirme

qu'il y a un contraste marqué entre le regard porté sur les habiletés sociales et celui porté sur les habiletés intellectuelles. Il ne serait donc pas déraisonnable de supposer que ces éléments ne font que peu partie de la «grille d'analyse» des finissants, et que s'il en est ainsi, la formation initiale gagnerait à y jouer un rôle plus déterminant. De fait, si les habiletés intellectuelles ne figurent pas (ou peu) au palmarès des critères d'observation des enseignants, ces derniers risquent de ne pas contribuer à leur développement chez les élèves. En ce sens, il pourrait être précieux de se demander dans quelle mesure les programmes de formation initiale en enseignement ne gagneraient pas à manifester un souci constant, qu'il soit spécifique ou transversal, pour le développement de la pensée des élèves. Il pourrait être intéressant également d'examiner dans quelle mesure la PPE pourrait contribuer à la poursuite de cette visée. Considérant ce qui a été dit par les participants touchant les apports de leur cours de PPE sur leur formation universitaire, il pourrait être intéressant de se demander dans quelle mesure il ne serait pas souhaitable non seulement qu'un tel cours intervienne plus tôt dans leur formation, mais également dans quelle mesure il pourrait être pertinent d'en faire un élément obligatoire dans la formation des étudiants et ce, afin qu'ils puissent y référer dans le cadre de différentes didactiques avec lesquelles ils devront composer.

Il nous apparaît également que lors d'expérimentation en stage, l'ajout d'accompagnements réflexifs permettrait de raffiner le regard des étudiants. Ces accompagnements contribueraient à enrichir leur «grille d'analyse» et de comprendre *en contexte* les mouvements de pensée mis en œuvre par les enfants. À cet égard, notons que lors des entretiens, deux tendances ont été décrites. D'abord, un contexte de stage dans lequel le titulaire de la classe connaissait la PPE et partageait l'idée que celle-ci pouvait être bénéfique pour les élèves en matière de formation sociale et intellectuelle. Ensuite, un contexte dans lequel le titulaire ne connaissait pas la PPE ou ne partageait pas nécessairement l'idée que celle-ci puisse contribuer de manière positive à la formation des enfants. Dans le



premier cas, les étudiants ont clairement indiqué qu'il s'agissait d'un élément facilitateur qui a contribué à faire de la CRP une composante de la culture de la classe. Dans le second, les propos vont plutôt dans le sens d'un frein se traduisant, dans certaines situations, par le retrait pur et simple des ateliers de philosophie. Cette situation met en scène au moins deux enjeux, à savoir celui de la formation des enseignants associés à la pratique de la philosophie en communauté de recherche afin de soutenir leur stagiaire, ainsi que celui de leur perception quant à l'importance d'œuvrer au développement d'habiletés intellectuelles et sociales des enfants. L'enjeu de la formation en est un pratiquement de surface, puisqu'il relève de décisions institutionnelles et pourrait être résolu assez simplement, dans la mesure où la volonté des directeurs de programmes s'y prête! L'enjeu de la perception quant à l'importance de développer les habiletés intellectuelles et sociales des élèves par la pratique du dialogue philosophique nous apparaît plus fondamental, en tant qu'il relève également d'une culture pédagogique plus profondément ancrée dans les mœurs des acteurs de la formation à l'enseignement et, par voie de conséquence, des enseignants eux-mêmes. En ce sens, nous croyons qu'une réflexion de fond gagnerait à être menée concernant la place de ce type de formation dans les programmes, une réflexion qui ne pourra faire l'économie de considérations liées aux fondements théoriques et philosophiques de l'éducation, de même que d'un regard renouvelé sur la diversité des modèles de développement de l'«intelligence».

5. Quelles perspectives?

Compte tenu des limites inhérentes à notre étude et de son caractère exploratoire, il demeure des «taches noires» sur lesquelles il nous semble opportun de diriger notre attention dans la poursuite de nos travaux. En ce sens, nous souhaitons examiner plus systématiquement l'incidence des activités préparatoires en relation avec les apprentissages effectués par des élèves participant à davantage de CRP. Nous souhaitons également observer la pratique

l'implantation de la philosophie pour enfants en classe : une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement

de la PPE dans un milieu plus favorisé afin de comparer les interventions des stagiaires. Il pourrait aussi être intéressant de procéder à des analyses comparatives entre des données obtenues par le biais de rapports de stages et de l'entretien, et celles issues d'observations non participantes ainsi que d'entretiens d'explicitation. Une étude de cet ordre nous permettrait d'examiner plus avant les conceptions des stagiaires quant aux habiletés intellectuelles développées. Dans la même veine, nous aimerions mener des recherches plus approfondies sur les incidences des cours de PPE dans la formation initiale en enseignement, notamment lorsque ceux-ci sont offerts en début de parcours, ainsi que de cours centrés sur la formation de la pensée des élèves.

Enviado em: 01/10/2012
Aprovado em: 08/12/2012



RÉFÉRENCES

- Azais, M., Connac, S., Lombard, C., Leon, C., Rongier, M., & Salze, C. (2003). *Des moments à visée philosophique avec des enfants en ZEP*. France: Académie de Montpellier.
- Baxter Magolda, M. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. E. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89 - 102). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Bissonnette, R., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Daniel, M.-F. (2009). *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec: Cornac.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian journal of education*, 48(3), 295-313.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*. Trad. : Robert Brien et Raymond Paquin. Montréal : HRW.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Revue Éducation et Formation, e-2008*, 25 - 35.
- Gagnon, M. (à paraître). Enjeux de l'intégration de la pratique du dialogue philosophique aux didactiques spécifiques: le cas de l'Éthique et Culture Religieuse au Québec. *Diotime: Revue Internationale de didactique de la philosophie*.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec: ERPI.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88 - 140.

l'implantation de la philosophie pour enfants en classe : une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke: CRP.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26 – 46.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen. *Revue française de pédagogie*, 166, 71 – 87.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery: PUQ.

Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.

MELS. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

MELS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement primaire*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

MEQ. (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*. Québec: Gouvernement du Québec.

Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences. *Nova Escola*, Sept., 19–31.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of educational psychology*, 85(3), 406 – 411.

Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using biglan's classification of academic discipline. *Research in Higher Education*, 44(3), 347–366.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.