

PRATIQUER LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE AVEC LES ADOLESCENTS : COMMENT FAVORISER UNE PLUS GRANDE PRISE DE CONSCIENCE DES APPRENTISSAGES CHEZ LES ÉLÈVES

MATHIEU GAGNON *Université Laval*

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ, AMÉLIE RICHARD, LAURENT THEIS
Université de Sherbrooke

OLIVIER MICHAUD *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. La pratique du dialogue philosophique avec les jeunes connaît un essor important au niveau international. Or, puisque celle-ci prend régulièrement forme à l'intérieur d'un contexte scolaire, dont l'une des missions est de susciter des apprentissages, il devient précieux d'entreprendre des études visant à documenter ceux effectués par les élèves, dont la conscience qu'ils-elles en ont. Les études à cet égard, dont celles visant à comparer cette conscience au regard d'une variété de dispositifs, sont inexistantes. C'est ce qui est examiné dans le cadre de cet article, un examen qui conduit à penser que la manière dont sont construites les séquences d'apprentissage peut avoir des répercussions sur la perception que les élèves se font des apprentissages qu'ils effectuent en philosophie.

PRACTICING PHILOSOPHICAL DIALOGUE WITH ADOLESCENTS: HOW TO FOSTER GREATER AWARENESS OF LEARNING IN STUDENTS

ABSTRACT. The practice of philosophical dialogue with young people is experiencing significant growth on an international level. Since this practice often takes place within a school context, where one of the main missions is to foster learning, it becomes valuable to conduct studies that document the learning outcomes of students, including their awareness of these outcomes. However, studies in this regard—particularly those comparing students' awareness across different pedagogical approaches—are nonexistent. This article examines this issue, leading to the conclusion that the way learning sequences are structured may influence students' perception of the learning they achieve in philosophy.

Au cours des cinquante dernières années, la pratique du dialogue philosophique (PDP) a non seulement gagné en popularité au niveau international, mais s'est également déclinée en une diversité d'approches. Ainsi, malgré certaines orientations communes, les visées poursuivies peuvent varier, de même que les modalités de mise en œuvre. Tout dépend du contexte dans lequel prennent forme ces dialogues philosophiques. Les visées ne seront pas les mêmes selon qu'ils sont menés en contexte non formel, par exemple en bibliothèque et en centre communautaire, ou qu'ils sont déployés en contexte formel ou scolaire. Or, nombre d'initiatives dans le domaine de la « philosophie pour enfants et adolescents » (PPEA) sont menées dans un cadre scolaire, en classe et la plupart du temps avec les enseignant-es¹. Considérant que l'une des fonctions premières des institutions d'enseignement est de veiller à susciter des apprentissages, souvent cadrés par les curriculums, il nous apparaît précieux que les PDP doivent également, en partie du moins, partager de telles fonctions. Dit autrement, il nous semble que la PPEA devrait veiller à susciter des apprentissages chez les élèves, surtout lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre scolaire, à l'image de tous les autres programmes de formation se rattachant aux domaines d'apprentissage.

Seulement, selon les approches utilisées, l'attention portée aux apprentissages à effectuer sera plus ou moins grande, de même que leur formalisation auprès des élèves. Par exemple, à l'intérieur de l'approche psychanalytique développée par Lévine (2008), il n'y a pas à proprement parler d'apprentissage explicitement ciblé, la visée étant principalement de permettre aux enfants, considérés comme naturellement philosophes, de prendre la parole et de partager une expérience commune. Bien entendu, le cumul des expériences philosophiques peut avoir des retombées en matière d'apprentissages, mais ceux-ci ne sont pas définis à priori et représentent, pour ainsi dire, des « dommages collatéraux ». En contrepartie, l'approche créée par Lipman et Sharp est plus explicite à cet égard, puisqu'elle a été déployée en étant structurée par un « programme » comprenant des romans et des guides pédagogiques. Examinons de plus près les apprentissages dont il est question ici.

Depuis ses origines, la PDP en communauté de recherche² a dirigé l'attention sur la *formation de la pensée*. Plus précisément, Lipman (2003) insiste sur le développement d'une pensée qu'il qualifie de « multidimensionnelle », laquelle combine à la fois la pensée critique, créatrice et attentive (« *caring thinking* »)³ et comprend trois pôles structurants, à savoir cognitif, affectif et social. Les apprentissages ciblés à l'intérieur de l'approche mise au point par Lipman et Sharp ne relèvent

donc pas de l'appropriation d'une culture philosophique au sens traditionnel du terme. Bien entendu, dans la mesure où la philosophie, notamment comme pratique délibérative, porte sur des concepts relevant de cette discipline, les élèves sont invités à y réfléchir, mais pas dans l'optique où ils en ressortiront nécessairement avec une conception univoque de ce que veut dire la justice, le bonheur, l'amitié ou la vérité. La démarche repose sur une délibération sans l'exigence d'un consensus, si bien que les ateliers de dialogue philosophique, contrairement à ce qui se voit dans certains domaines d'apprentissage, ne sont pas nécessairement clos par une phase d'« institutionnalisation » (Chevallard, 1991), du moins pas sous l'angle des concepts étudiés. Si une telle phase est mise en œuvre, l'attention est davantage dirigée vers les processus, afin de développer ce que nous pourrions appeler des « métaconnaissances » (ou des connaissances d'ordre métacognitif), point sur lequel nous reviendrons.

Le choix de ne pas viser explicitement l'apprentissage de contenus conceptuels issus de la tradition philosophique (hormis ceux relevant d'une certaine forme de logique) s'appuie sur différents éléments pédagogiques. Notamment, on peut citer la volonté de diriger davantage l'attention sur les processus, dans un souci de transversalité, c'est-à-dire d'offrir aux jeunes des outils qu'ils pourront mobiliser à l'extérieur de la philosophie et leur permettant de penser par et pour eux-mêmes de manière, entre autres, critique. À cela s'ajoute l'instauration d'un type de rapport aux savoirs particulier, dans lequel ces derniers sont conçus comme des réseaux de concepts en évolution (Schommer-Aikins, 2004) et engageant, par là même, un type de contrat didactique incitant l'animateur à adopter une posture de facilitateur.

Bien entendu, il existe d'autres manières d'envisager cette question dans le champ de la PPEA. C'est le cas d'approches se réclamant d'un courant dit plus « didactique » dans lequel une attention plus particulière est accordée à une certaine forme de transmission ou d'exploration des concepts et traditions philosophiques. Les approches élaborées par Chirouter (2015) et Tozzi (2007) s'inscrivent dans cette perspective. Bien que celles-ci présentent des différences en ce qui a trait aux dispositifs d'enseignement, les deux partagent cette idée que la planification des ateliers gagne à circonscrire les territoires conceptuels qui devraient, idéalement, être explorés par les participants lors des dialogues. Ainsi, des chemins sont prévus en amont, lesquels découlent d'une connaissance de la tradition disciplinaire, et l'animateur conduit les jeunes à les emprunter. Poussée à l'extrême, cette posture plus « didactique » s'incarne dans des ouvrages tels que ceux proposés dans la collection *Les Petits Platon*, où nous

avons affaire à de la philosophie *pour* enfants, c'est-à-dire visant à vulgariser à leur intention les travaux des philosophes de la tradition.

En somme, au regard des stratégies élaborées dans le sillage de Lipman et Sharp, il s'agit plus spécifiquement de créer des conditions dans et par lesquelles les élèves sont appelés à apprendre à penser par la pratique du dialogue (Lipman, 1988, 2003; Sasseville, 2018). En ce sens, l'un des leviers par lesquels cet apprentissage devient possible est la maîtrise d'*habiletés de pensée*⁴, de même que celle de règles associées à la logique dite formelle (au sens aristotélicien du terme), comme en témoigne le premier roman destiné aux enfants rédigé par Lipman, à savoir *La découverte de Harry Stottlemeier* (Lipman, 1978). À l'intérieur de son ouvrage *Thinking in Education*, Lipman (2003) s'intéresse notamment à ces habiletés de pensée en proposant une classification à partir de ce qu'il nomme des « actes mentaux ». Ainsi, quatre actes sont distingués : 1) acte de chercher; 2) acte de traduire; 3) acte de raisonner; 4) acte d'organiser l'information. Il est à noter que, contrairement à la taxonomie de Bloom (1956), l'organisation proposée à l'intérieur de ces écrits ne s'appuie pas sur une logique du « simple » vers le « complexe », puisque les auteurs sont généralement d'avis que le niveau de complexité dépend davantage du contexte que de l'habileté elle-même. Par exemple, l'habileté à définir peut être plus ou moins complexe selon le concept à définir (Sasseville et Gagnon, 2020).

En parallèle, le développement de certaines attitudes est souhaité à l'intérieur des pratiques philosophiques. Parmi celles-ci se trouvent, entre autres, le respect, la tolérance, l'écoute active, l'ouverture d'esprit, la confiance dans la raison, la capacité à recevoir des critiques raisonnables et l'autocorrection (Sasseville et Gagnon, 2020; Gagnon et Yergeau, 2016). Ces attitudes sont considérées comme fonctionnant de manière synergique avec les habiletés de pensée et se rattachent au développement d'une posture épistémologique qui en favorise l'apparition. En effet, la pratique du dialogue philosophique s'inscrit dans une perspective d'intersubjectivité orientée vers la coélaboration de sens (Daniel, 2005; Daniel et al., 2002, 2004, 2017; Daniel et Gagnon, 2016). C'est cette perspective qui commande la mobilisation d'attitudes particulières, de même que certaines dispositions intellectuelles.

Or, malgré ces points de convergence se rattachant aux apprentissages à susciter par la mise en route de dialogues philosophiques, il existe différentes manières d'envisager la planification et la structuration de ces derniers. Examinons donc de plus près ce qu'il en est.

Différentes manières d'envisager la structuration des apprentissages en philosophie pour enfants et adolescents

Dans le domaine de la PPEA, il est possible de relever quatre stratégies principales dans la manière de structurer les apprentissages des élèves. Celles-ci sont largement issues des travaux menés au sujet du développement de la pensée critique, puisque dans les deux cas, il est question de développer des habiletés intellectuelles, sociales et affectives. Nous pourrions attribuer l'origine de la déclinaison de ces stratégies à un texte de Ennis publié en 1989, dans lequel il expose différentes manières de procéder. De plus, comme en témoignent les travaux d'Abrami et al. (2008), ces stratégies sont toujours d'actualité. En voici un bref aperçu.

Il existe d'abord les stratégies dites « par immersion », qui consistent à « plonger » l'apprenant dans le champ disciplinaire ciblé, ce qui le conduira à s'approprier les savoirs qui y sont reliés de façon de plus en plus approfondie. Il s'agit de procéder à la manière de l'apprentissage d'une langue, dont la langue première qui, au départ, n'a pas nécessairement besoin que la structure soit rendue explicite pour que l'enfant puisse la maîtriser et produire des phrases correctes. Le principe sous-jacent à cette stratégie consiste à dire que la maîtrise approfondie d'une culture disciplinaire contribue à structurer la pensée et à la rendre plus éveillée, critique et prudente.

Ensuite, on répertorie aussi la stratégie dite « par infusion » consistant, pour l'enseignant-e, à rendre explicites certains éléments de la pensée ou attitudes *au moment où ils se présentent* d'une part, et à les solliciter lorsqu'elles sont nécessaires, d'autre part. Il ne s'agit donc pas de prévoir systématiquement en amont les apprentissages qui seront visés ni de les structurer à partir d'un programme prédéterminé. Tout se passe dans l'action. Ainsi, par exemple, lorsqu'un élève fera appel à une analogie, l'enseignant-e prendra soin de souligner qu'il s'agit d'une analogie afin de rendre explicite, sur le coup, ce qui est implicite. Cette stratégie peut également prendre appui sur l'intérêt des élèves afin de cibler une habileté de pensée permettant le traitement approprié d'un objet conceptuel et proposer des exercices invitant les élèves à pratiquer cette habileté (Lipman, 2003; Sasseville, 2018).

Il existe également la stratégie dite « par explicitation » (ou « approche générale ») (Ahmadi et Besançon, 2019), qui s'appuie entre autres sur les travaux issus de la psychologie cognitive et qui insiste sur le fait de présenter clairement les éléments d'apprentissage ciblés et d'inviter les élèves à s'y exercer. L'objectif est de les aider à développer certains « automatismes » ou « réflexes » qui pourront être mobilisés, par la suite,

en situation. Ce type de stratégie demande un certain découpage ou une « élémentation » des compétences à développer (Scallon, 2004; Trouvé, 2010). En éducation, ces principes appuient notamment la mise en œuvre de l'enseignement explicite (Gauthier et al., 2013).

Finalement, il est possible d'avoir recours à une stratégie dite mixte, qui consiste à combiner *explicitation*, *entraînement* et *infusion*. C'est celle utilisée par Gagnon et Yergeau (2016) lorsqu'ils proposent d'élaborer un programme de formation de la pensée par le recours aux *situations d'apprentissage philosophiques*.

Quelques résultats d'études empiriques réalisées autour des apprentissages effectués par les élèves en PPEA

Trois tendances générales se dégagent des projets visant à documenter les apprentissages effectués par les élèves en contexte de PPEA. La première tendance concerne les études soumettant les élèves à des tests standardisés « pré-post », que ce soit par le recours à des groupes témoins ou pas. Dans la seconde, les études recourent à des groupes contrôles et témoins, mais mettent cette fois en place des analyses comparatives de résultats obtenus dans d'autres disciplines scolaires, le plus souvent les langues et la mathématique. Troisièmement, certaines études analysent les conduites des élèves en situation de dialogue philosophique à partir d'une grille (p. ex. pensée critique) sur une plus ou moins grande période afin de documenter la progression des apprentissages⁵.

Concernant la première catégorie d'études, la méta-analyse de Yan et al. (2018) montre un effet positif significatif sur la capacité de raisonnement des élèves, un résultat qui est corroboré par ceux obtenus dans le cadre d'une étude menée par Robert et al. (2009) sur le développement du raisonnement moral des élèves. Selon ces différent-es auteur-es, deux facteurs semblent avoir une influence déterminante sur les retombées, selon les études examinées ou les groupes participants. Notamment, la taille de l'échantillon a son importance (Yan et al., 2018) : plus il est grand, plus les résultats obtenus seraient modérés. De plus, la fréquence des ateliers peut jouer un rôle (Robert et al., 2009) : les élèves faisant de la philosophie une fois par semaine démontreraient des acquis plus significatifs que ceux qui la pratiquent moins régulièrement.

En ce qui a trait à la seconde catégorie d'études, à savoir celles examinant dans quelle mesure les apprentissages effectués en philosophie laissent des traces, pour ainsi dire, dans la performance des élèves à l'intérieur d'autres domaines d'apprentissage, les résultats sont plus mitigés. En effet, alors que Yan et al. (2018) ainsi que de Gorard et al. (2015) relèvent des effets

positifs modérés sur les performances des élèves en langues et en mathématique, les recherches de Lord et al. (2021) ne sont pas parvenues à identifier de tels effets.

Finalement, les études menées à partir d'analyses de dialogues philosophiques sur la base d'une grille portent essentiellement sur le développement de la pensée critique. Parmi celles-ci, notons celles, particulièrement importantes, de Daniel (Daniel et al., 2004, 2017; Daniel et Gagnon, 2016) qui montrent, de manière récurrente, que ces dialogues ont des répercussions notables sur le développement de ce type de pensée. Cependant, ces travaux sont nuancés par ceux de Gagnon (2012) qui relèvent que les élèves pratiquant la philosophie peinent à mobiliser leur pensée critique dans d'autres domaines (p. ex. en histoire et en sciences). L'un des facteurs relèverait des multiples rapports aux savoirs que partagent les élèves selon les domaines dans lesquels prennent forme leurs apprentissages.

Aux trois catégories d'études précédemment citées, nous pourrions en ajouter une quatrième, plus émergente, visant à documenter les apprentissages sous l'angle des conceptions des élèves eux-mêmes. En ce sens, celles de Gagnon et Sasseville (Gagnon et al., 2013; Gagnon et Sasseville, 2008) tendent à montrer que les élèves pratiquant la philosophie considèrent que ce sont ces apprentissages qui leur sont les plus utiles dans leur vie de tous les jours. De plus, ils sont d'avis que les apprentissages effectués en philosophie contribuent à favoriser chez eux un meilleur vivre-ensemble puisqu'ils y développeraient, notamment, une plus grande ouverture d'esprit, une écoute plus active, un respect plus honnête, ainsi qu'une propension à faire preuve d'autocorrection. Ces études demeurent cependant trop partielles pour être généralisées (Fournel et al., 2024).

Zones d'ombre et points de tension dans l'état actuel de la recherche portant sur les apprentissages effectués en PPEA

Lorsque nous examinons les études menées sur les répercussions de la PDP sur les apprentissages, nous remarquons différentes zones d'ombre et points de tension. Débutons par ces derniers. Bien que Yan et al. (2018) relèvent un effet positif significatif sur les capacités de raisonnement des élèves, celui-ci considéré dans sa globalité et l'examen détaillé des études montre des variations dans ces résultats. Est-ce dû, comme le soulignent Robert et al. (2009), à la fréquence des ateliers de philosophie? Il s'agit d'une hypothèse intéressante, mais ce n'est sans doute pas la seule explication possible. En particulier, lorsque nous examinons les études de Gorard et al. (2015) ainsi que de Lord et al. (2021), on observe qu'elles

relèvent des résultats très différents, et ce, malgré une grande similitude dans la fréquence des ateliers.

Ces points de tension nous conduisent à diriger notre attention vers les zones d'ombre. Parmi celles-ci, soulignons que la présentation des diverses études demeure en général très silencieuse sur les façons dont sont menés les ateliers de philosophie, ainsi que sur les manières dont sont structurés les apprentissages. Y a-t-il institutionnalisation de ceux-ci ou pas? Les ateliers s'inscrivent-ils dans un programme explicite de formation? Quelle stratégie de structuration des apprentissages est utilisée (immersion, infusion, enseignement explicite, mixte)? Lorsque nous comparons, par exemple, les études de Gorard et al. et de Lord et al., nous remarquons que la mise en place des ateliers de philosophie présentait certaines différences, mais celles-ci n'ont jamais été abordées de front ou considérées comme une hypothèse explicative. Il y a donc lieu de se questionner sur le rôle que peuvent jouer les dispositifs d'enseignement sur les répercussions des apprentissages effectués par les élèves.

À cela s'ajoute le fait que le point de vue des élèves eux-mêmes est très peu documenté. Que considèrent-ils apprendre en philosophie? De quoi sont-ils conscients? Les propos peuvent-ils différer selon les dispositifs? Nous ne sommes parvenus à relever qu'une seule recherche abordant cette dernière question (Fournel).

Dans ce contexte, la présente étude, menée auprès d'adolescents, vise à documenter ce besoin de recherche en étant guidée par les deux questions suivantes :

- Les adolescents engagés dans des dialogues philosophiques à l'école sur une base régulière sont-ils conscients des apprentissages qu'ils y font? Si oui, dans quelle mesure? Si non, pourquoi?
- Cette conscience des apprentissages effectués est-elle appelée à varier, le cas échéant, selon les dispositifs mis en œuvre? Si oui, dans quelle mesure et pourquoi? Si non, pourquoi?

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les données présentées ont été recueillies dans le contexte d'une recherche plus large visant à étudier dans quelle mesure des élèves du secondaire mobilisent ou non leur pensée critique à l'intérieur de différents domaines d'apprentissage⁶. Les disciplines scolaires ciblées étaient l'histoire, la science et l'éthique ou la philosophie, selon les écoles. Deux écoles secondaires (élèves de 12 à 17 ans) parmi celles ayant participé à la

recherche offraient des ateliers de philosophie sur une base régulière, c'est-à-dire une fois par semaine. Chaque atelier était d'une durée moyenne de une heure. L'une de ces écoles était basée en Suisse, l'autre au Québec.

Dans la mesure où, dans le cadre de ce projet, un lien était établi entre la pensée critique et les rapports aux savoirs des élèves (Gagnon, 2012), la dimension « conceptions des apprentissages » était documentée. Ainsi, outre l'observation et l'analyse des interventions des élèves en classe, ainsi que la passation d'un questionnaire sur les croyances épistémologiques (Hofer, 2000), des entretiens de groupe (comprenant en moyenne cinq élèves) semi-directifs ont été menés. Dans ce cadre, 18 entretiens ont été effectués avec des élèves pratiquant la philosophie, ce qui représente un total de 90 élèves interrogés.

Approches philosophiques utilisées dans les écoles ciblées

L'école basée en Suisse est un établissement d'enseignement privé qui accueille des élèves présentant des difficultés de comportement et parfois d'apprentissage. L'approche philosophique qui y est privilégiée est directement inspirée de celle mise au point par Lipman et Sharp, c'est-à-dire qu'elle souscrit à l'idée de *communauté de recherche philosophique*, que le point de départ est principalement la lecture d'une partie d'un roman philosophique et que le dialogue est structuré sur les questions formulées par les participants. Un certain intérêt est porté au développement d'habiletés intellectuelles, sociales et affectives, mais leur apprentissage n'est pas structuré autour d'un programme de formation déterminé en amont. Ainsi, les habiletés sont travaillées par le recours à une stratégie par infusion. Les ateliers ne sont pas non plus associés à des processus d'évaluation des apprentissages, qu'ils soient formels ou informels.

Quant à l'école basée au Québec, il s'agit d'une institution publique comprenant un projet particulier dans lequel la philosophie est inscrite officiellement à la grille horaire. Dans ce contexte, les élèves doivent être évalués puisqu'une note est accordée au bulletin pour la discipline « Philosophie ». L'approche utilisée est celle de la *situation d'apprentissage philosophique* (Gagnon et Yergeau, 2016), qui comprend des espaces de dialogues philosophiques inspirés des travaux de Lipman et de Sharp, mais qui sont intégrés à d'autres approches pédagogiques (p. ex. études de cas, projet, approche par problèmes, îlots de rationalité). Afin d'assurer une progression dans le cheminement des élèves, un programme de formation a été mis au point. Celui-ci s'échelonne sur une période de cinq ans et comprend des éléments d'apprentissage ciblés, principalement des habiletés intellectuelles et sociales. Ces éléments d'apprentissage sont présentés explicitement aux élèves et les évaluations portent sur leur

maîtrise. En ce sens, le programme est structuré de manière à favoriser l'acquisition de trois types de métaconnaissances, à savoir 1) déclaratives; 2) procédurales; et 3) situées (Gagnon et Sasseville, 2009). Les élèves sont donc invités à s'approprier les habiletés en ayant connaissance de leur « nature » (le « quoi » — métaconnaissances déclaratives). Les enseignants leur proposent aussi de les pratiquer de manière décontextualisée par le recours à différents exercices (le « comment » — métaconnaissances procédurales), puis de les mobiliser ainsi que de les repérer, via des observations notamment, en contexte de dialogue (le « quand » et le « pourquoi » — métaconnaissances situées). Ils sont également encouragés à revenir, en fin de séance, sur les éléments d'apprentissage ciblés et à les réinvestir. Ainsi, nous pouvons dire que la stratégie privilégiée dans le cadre de ce programme est celle dite *mixte*.

Analyse des données

Notre étude s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme interprétatif s'appuyant essentiellement sur l'analyse qualitative de contenu (L'Écuyer, 1990). Tel que mentionné précédemment, les données présentées dans ce texte ont été recueillies par le biais d'entretiens de groupes semi-dirigés menés dans le cadre d'un projet portant sur la mobilisation transversale de la pensée critique d'élèves du secondaire. Le canevas était construit en fonction de deux cadres distincts et complémentaires, à savoir, d'une part, un cadre sur les croyances épistémologiques comprenant deux axes (le rapport à l'apprendre et la nature des savoirs) (Schommer-Aikins et al., 2003) et, d'autre part, un cadre sur les pratiques critiques (Gagnon, 2011). Les résultats présentés ici concernent plus spécifiquement les réponses fournies par les élèves à la question : « Selon vous, quels apprentissages faites-vous en philosophie? ». Dans la mesure où cette question s'inscrivait dans un processus d'entretiens semi-directifs, différentes sous-questions⁷ ont été posées aux élèves afin de les inviter à étayer leurs points de vue et à développer leurs idées. Les réponses ont été découpées en unités de sens, puis regroupées autour de catégories émergentes. Un livre de codes a été constitué jusqu'à stabilisation des catégories. Ce processus de codage et de regroupement était constamment soumis à discussion avec l'équipe de chercheurs afin d'assurer une objectivation des analyses par l'accord interjuges.

Pour finir, deux catégories principales, découpées à l'aide de différentes sous-catégories, ont été utilisées afin d'organiser les données. Elles sont présentées dans le Tableau 1 ci-dessous.

TABEAU 1. Catégories d'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés

Rapport à l'apprendre	Rapport à la philosophie
<ul style="list-style-type: none">• Rapport aux processus d'apprentissage dans les cours de philosophie• Types d'apprentissage menés en philosophie	<ul style="list-style-type: none">• Les apports de la philosophie• Les différences entre les élèves faisant de la philosophie et ceux n'en faisant pas• La place de la philosophie dans le curriculum, son utilité et le transfert des apprentissages qui y sont effectués

PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Nous présenterons d'abord les résultats concernant le rapport à l'apprendre, puisqu'ils sont directement en lien avec l'objet du présent article et qu'ils contribuent à orienter le rapport général que les élèves sont susceptibles d'entretenir avec la philosophie comme discipline scolaire.

Le rapport des élèves québécois aux apprentissages effectués en philosophie

Les élèves québécois font une distinction nette entre les concepts ou problèmes abordés en philosophie (p. ex. justice, amour, liberté, etc.) et les habiletés/attitudes à développer. En ce qui concerne les concepts, ils ont déclaré qu'il n'y avait pas vraiment d'apprentissage en tant que tel, comparativement aux autres disciplines scolaires, où les concepts sont stabilisés et peu sujets à des remises en question ou à une multiplicité de points de vue. Ainsi, les élèves interrogés n'ont jamais fait allusion, par exemple, au fait qu'ils auraient développé une meilleure compréhension de ce qu'est la justice, la vérité, la beauté, l'amitié ou tout autre élément figurant au rayon des concepts dits « philosophiques ». Ils n'ont pas non plus parlé des auteurs, de leurs théories ou des différents courants de pensée appartenant à cette discipline. Quant aux problèmes philosophiques abordés, les élèves ont souligné que ceux-ci sont sujets à une multiplicité de réponses possibles et qu'il n'est finalement pas possible de déterminer laquelle serait « la bonne ». D'ailleurs, ils ne considéraient pas qu'il y ait une bonne réponse face aux questions philosophiques, mais plutôt une diversité d'hypothèses, qui peuvent être plus ou moins viables selon les contextes. Il est à noter que, pour les élèves québécois, l'absence de réponse unique ne représente pas une difficulté.

L'essentiel des apprentissages que les élèves disent effectuer en philosophie se rapporte au développement d'habiletés de pensée et d'attitudes. Leur conception à cet égard est donc différente de la manière dont ils perçoivent les concepts philosophiques. En effet, les élèves ont rapporté que les

habiletés et les attitudes étaient des objets clairs d'apprentissage, assez stables, et qu'il n'était pas possible d'avoir une multiplicité de points de vue à leur égard. Ainsi, dans le cas des habiletés et des attitudes, des parallèles sont dessinés entre les apprentissages en philosophie, sous l'angle épistémique, et ceux effectués dans le cadre d'autres disciplines scolaires. Il ressort également des propos des élèves que, face au développement de ces apprentissages, l'enseignant a un rôle important à jouer et qu'il détient une expertise particulière.

Aux yeux des élèves interrogés, les apprentissages en philosophie ne constituent pas des savoirs à apprendre, mais plutôt à développer et que ce développement demande du temps. Ils ont également ajouté qu'ils croyaient déjà posséder en eux les outils développés lors des ateliers, mais que la philosophie leur permettait d'en prendre conscience et de les mobiliser de façon délibérée. À cet égard, notons que les élèves du Québec, lorsqu'ils ont fait référence à ces apprentissages, sont aisément parvenus à nommer une foule d'habiletés de pensée et d'attitudes, un nombre qui, par ailleurs, croît selon les années de pratiques philosophiques. Ainsi, ils ont spontanément fait référence au fait de « fournir des exemples », « chercher des contrexemples », « formuler des hypothèses », « dégager des présupposés », « examiner l'envers de la position », « définir », « s'autocorriger », « respecter le point de vue des autres », etc. Les propos de l'élève EQ-G4-7 expriment bien cette idée :

En philo, on apprend les habiletés de pensée. [...] On apprend les contre-exemples, se baser sur des faits, se poser des questions, émettre des hypothèses, donner des raisons et des critères, les présupposés, les comparaisons et les distinctions. [...] On en a beaucoup. Je pense qu'on est rendu à 18 ou 15. [...] Ben on n'apprend pas vraiment de contenu, de matière qu'on pourrait vraiment réécrire. Mais les habiletés de pensée, on les développe.

Finalement, ces élèves ont indiqué que les processus d'apprentissage mis en route en philosophie le sont essentiellement dans et par les interactions avec les autres. Selon eux, l'apport des pairs dans ces apprentissages est central, notamment par les regards métacognitifs qu'ils portent sur le dialogue, ou encore par les modifications que leurs propos sont susceptibles de créer sur leur conception initiale. Notons pour finir que, lors des entretiens menés avec les élèves, aucun d'entre eux n'a répondu qu'il n'apprenait rien en philosophie, ce qui, comme nous le verrons, n'est pas nécessairement le cas pour les élèves de la Suisse.

Le rapport des élèves suisses face aux apprentissages effectués en philosophie

Contrairement à leurs homologues québécois, certains élèves suisses ont abordé des conceptions selon lesquelles ils n'apprennent rien en philosophie. Les points de vue sont parfois même assez tranchés : « Je dis pas que c'est moins intéressant, je dis que ce n'est pas intéressant du tout, parce qu'on n'apprend rien, on cultive rien » (ES-G2-16). Cette conception, disons-le, n'est cependant pas partagée par l'ensemble des élèves. En fait, l'essentiel des apprentissages évoqués sont liés à la connaissance plus grande qu'ils peuvent avoir des opinions de leurs pairs ainsi que des leurs, tout en indiquant par ailleurs que, face à des questions philosophiques, il n'y a pas vraiment de réponse. Cet aspect semble cependant plus ou moins bien accueilli par ces élèves. En effet, selon plusieurs d'entre eux, certaines des questions posées en philosophie sont considérées inaccessibles : d'une part, ce sont des questions qui, selon eux, ne valent pas la peine d'être posées puisque la réponse est invérifiable et, d'autre part, si les experts ne parviennent pas à y répondre, comment eux le pourraient-ils? Néanmoins, des participants ont déclaré que, comparativement aux autres manières scolaires dont les apprentissages dépendent intimement de ce qui est écrit dans le manuel, ceux effectués en philosophie sont plus « libres », qu'ils dépendent davantage des personnes. En ce sens, la majeure partie des apprentissages effectués dans ce contexte correspond à un changement d'opinion à la lumière des propos énoncés par les autres élèves.

En ce qui a trait aux habiletés de pensée ainsi qu'aux attitudes, les propos des élèves suisses demeurent minimalistes. En effet, ils n'y ont fait référence qu'en de rares occasions et lorsqu'ils l'ont fait, leurs propos sont restés assez généraux. Ainsi, ils ont mentionné, par exemple, l'écoute et la prise en compte du point de vue des camarades de classe, l'habileté à poser des questions ou encore, très généralement, à apprendre à penser.

Le rapport des élèves québécois face à la philosophie comme discipline scolaire

Pour les élèves québécois, la philosophie apporte beaucoup, notamment en ce qui a trait aux attitudes et habiletés qui y sont développées. Les participants ont par exemple indiqué que ces compétences et savoir-être se répercutent dans la société, notamment en les aidant à prendre plus attentivement en compte le point de vue des autres et en faisant preuve d'écoute, ainsi que de tolérance (« ben c'est sûr que ceux qui ont la philo comme, si on en parle avec moi E1 et E2, ça va être plus tolérant, ils vont être plus tolérant que [les autres] » [EQ-G1-3]). Ils ont ajouté que la

philosophie leur permet de développer une compréhension plus générale de la société, de même que des enjeux auxquels ils doivent faire face, comme citoyens (« c'est relié beaucoup. [La] philo, ça nous aide à avoir une pensée et essayer [...] de comprendre [...] de comprendre l'actualité et la politique et tout [ce qui] qui se passe. » [EQ-G1-1]).

En ce sens, les élèves québécois ont insisté sur le fait que la philosophie les aide à développer une pensée plus « réfléchie » leur permettant d'évaluer plus adéquatement les propos émis par les autres (« ça développe notre esprit critique » [EQ-G2-2] »; « [on apprend] à réfléchir, à structurer notre pensée » [EQ-G2-1] ». Pour certains (un sous-groupe de 5^e secondaire), la philosophie était considérée comme une « base », un apport essentiel dans la formation des personnes appartenant à un monde de plus en plus globalisé et multiculturel, voire interculturel. Par ailleurs, le fait que la philosophie leur permettrait d'apprendre à s'exprimer plus clairement n'apparaît qu'une seule fois. Bref, dans l'ensemble, les élèves québécois interrogés considéraient la philosophie utile et importante dans leur cheminement personnel et intellectuel.

En outre, ces élèves ont vu des différences importantes entre eux et ceux qui ne faisaient pas de philosophie à l'école. À leurs yeux, les élèves faisant de la philosophie sont plus ouverts aux idées différentes, plus tolérants et disposés à s'engager dans un processus visant à comprendre les opinions des autres. Ils seraient également moins portés à formuler des jugements hâtifs, que ce soit sur les choses, l'information, les événements ou les personnes; ils chercheraient davantage à explorer plus en profondeur avant de juger (« des fois y en a qui jugent et si tu savais comment réfléchir en philo, tu ne penserais peut-être pas comme ça » [EQ-G1-2]; « Souvent les gens sont fermés [...] on pourrait essayer de les faire réfléchir, mais ils n'ont pas les mêmes outils » [EQ-G1-1]). Également, les élèves pratiquant régulièrement la philosophie ont remarqué entre eux une plus grande propension à questionner ainsi qu'à faire preuve de curiosité intellectuelle.

Lors des entretiens, les élèves québécois ont partagé l'idée que tout le monde devrait avoir des cours de philosophie. Les raisons avancées à cet égard sont, entre autres, une meilleure compréhension de l'opinion des autres, davantage de tolérance face à la diversité, une plus grande ouverture d'esprit, la capacité à détecter des préjugés ou, plus largement, des erreurs de raisonnement (« Moi je dirais sûrement, instaurer ça pour tout le monde, parce que souvent, on voit du monde qui ne pose pas du tout [de questions], [ils ont des] préjugés au fond [EQ-G3-3]; « tout le monde devrait avoir ces outils-là » [EQ-G1-2]). La notion de « mieux vivre-ensemble » était également très présente. Ainsi, la pratique du dialogue

philosophique offrirait la possibilité de développer des habiletés sociales permettant de vivre plus en harmonie avec les autres.

Concernant le « transfert » des apprentissages effectués en philosophie, les élèves du Québec interrogés hésitaient à dire qu'ils voyaient des liens entre cette matière et les autres disciplines scolaires, dont la science et l'histoire, bien que les avis aient été mitigés à cet égard⁸. Essentiellement, pour ces élèves, les habiletés développées en philosophie leur sont principalement utiles dans *la vie de tous les jours*, c'est-à-dire au quotidien, dans leurs relations avec leurs amis ou les membres de leur famille (« moi, comme les filles disaient, je l'applique partout » [EQ-G2-1];). Certains ont déclaré du même souffle qu'avec le temps, ces habiletés deviennent des habitudes, voire des « automatismes » (« on s'en sert partout où tu vas après [...] ça devient comme une habitude [EQ-G2-4]) et que leur rapport à elles évoluent. En effet, des participants ont affirmé que, dans les premières années de pratiques philosophiques, les habiletés qu'ils apprennent à mobiliser leur servent surtout à développer des stratégies pour contredire leurs interlocuteurs et avoir raison. Cependant, au fil des années, ils disent mieux comprendre que l'utilité principale de ces habiletés réside dans le fait de créer des relations plus harmonieuses et de leur fournir des outils pour mieux comprendre les autres.

Le rapport des élèves suisses à la philosophie comme discipline scolaire

Contrairement à leurs homologues québécois, les élèves suisses tenaient des propos généralement assez flous et peu détaillés eu égard aux apports de la philosophie. Par exemple, certains élèves ont indiqué que la philosophie leur apporte des habiletés et des attitudes, mais ont peiné à les définir ainsi qu'à fournir des exemples afin d'illustrer leur conception. En ce sens, ils ont eu recours à des expressions sommes toutes générales du type « ça nous fait grandir un peu dans notre tête », « s'exprimer, c'est important » ou « je suis plus compréhensive ». Dans leur cas, le fait de mieux s'exprimer ou de mieux parler grâce à la philosophie revient assez fréquemment et constitue, en quelque sorte, l'élément principal sur lequel ils ont attiré l'attention.

Quant à l'utilité de la philosophie, les avis des élèves suisses étaient partagés. On trouve d'abord ceux qui pensaient que la philosophie est utile parce qu'elle aide à « développer leur propre pensée » tout en leur permettant d'« écouter la pensée des autres ». En parallèle, d'autres élèves avaient plutôt le sentiment qu'ils pourraient très bien se passer de cette matière, qu'elle est moins utile que les autres disciplines scolaires. Ces élèves ont indiqué que s'il n'y avait pas de philosophie dans leur parcours, ils ne « chercheraient pas à avoir ça ». L'une des raisons avancées pour

expliquer ce rapport à la philosophie est qu'il n'y a pas de réponse, ce qui fait qu'à leurs yeux ils s'engagent dans un processus de recherche « pour rien », contrairement aux autres domaines d'apprentissage.

Par ailleurs, les élèves suisses ont indiqué qu'un transfert des apprentissages effectués en philosophie est possible, mais leurs réponses demeuraient évasives et peu structurées. Principalement, ce transfert est centré sur leur plus grande capacité à s'exprimer. En outre, la majorité des élèves suisses ne voyaient pas de différences entre eux et les élèves qui ne faisaient pas de philosophie à l'école. Quant à la minorité qui y voyait une différence, leurs réponses demeuraient approximatives et se limitaient aux deux idées suivantes : « ils pensent différemment », « ils sont plus fermés ».

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme nous le voyons, nos analyses relèvent un écart assez important entre les élèves de Suisse et ceux du Québec, concernant tant leur conception des apprentissages effectués en philosophie que leur rapport à cette pratique dans le cadre de leur formation. Prenons soin d'abord de mettre en évidence ces écarts pour ensuite tenter d'explorer à quoi il est possible de les attribuer.

Relevé des points de convergence entre les élèves de Suisse et ceux du Québec

Que ce soit chez les élèves de Suisse ou du Québec, nous n'avons relevé aucun énoncé témoignant d'un apprentissage au niveau des concepts philosophiques, alors que, pourtant, plusieurs auteurs de ce domaine soutiennent que le processus de recherche mis en place permet aux élèves de raffiner et de complexifier leur compréhension (Sasseville, 2018). À l'évidence, les élèves interrogés ne le voient pas nécessairement ainsi.

Dans le contexte de cette étude, dans les deux pays, la question des attitudes, de l'ouverture d'esprit, de la tolérance et du respect des idées différentes est considérée comme un apprentissage important et central dans la PDP. En ce sens, tant les élèves suisses que les québécois ont affirmé que la philosophie leur permet de mieux se connaître eux-mêmes et de mieux connaître les autres. De plus, certains élèves Suisses et tous les Québécois interrogés ont pressenti un écart entre eux et les personnes ne pratiquant pas la philosophie, principalement par le fait qu'ils considèrent que les seconds sont davantage fermés d'esprit.

Dans l'ensemble des entretiens, on ne retrouve que très peu d'éléments qui permettent de penser que les élèves perçoivent les possibilités de mobiliser ce qu'ils apprennent en philosophie dans les autres disciplines

scolaires. Seule exception, principalement pour les élèves du Québec : la rédaction de textes argumentatifs dans le cadre de leur cours de français, langue première. Par ailleurs, les élèves de Suisse et du Québec s'accordent sur le fait que, comparativement aux autres disciplines, les savoirs associés à la philosophie s'inscrivent dans une perspective davantage relativiste, c'est-à-dire qu'il n'existe pas réellement de « bonne » ou de « mauvaise » réponse.

Examinons à présent les points sur lesquels les avis divergent.

Relevé des points de divergence entre les élèves de Suisse et ceux du Québec

Trois points de divergence nous semblent se dégager de l'analyse des données. D'abord, les élèves québécois ont une conscience beaucoup plus claire et détaillée du type d'apprentissage effectué en philosophie, notamment au regard des habiletés de pensée. Ensuite, la perception de l'utilité de cette matière, en grande partie dans la vie de tous les jours, est beaucoup plus grande chez les élèves du Québec, qui ont notamment expliqué que ces apprentissages sont ceux qui leur sont le plus utiles dans leur vie et les plus durables. Finalement, les élèves québécois semblent être plus à l'aise face au fait qu'en philosophie, le rapport à la réponse (ou aux réponses) est foncièrement différent de celui dans les autres domaines d'apprentissage.

Comment expliquer ces points de convergence et de divergence?

Différentes hypothèses pourraient être émises afin d'expliquer ces points de convergence et de divergence. L'une d'entre elles pourrait être liée au profil des élèves interrogés. En effet, l'institution où a été menée l'étude en Suisse est une école privée accueillant des élèves en difficulté de comportement. En revanche, les élèves du Québec ayant participé à l'étude ne sont pas nécessairement en difficulté et font partie d'un programme particulier, à savoir *Citoyens du monde*, mettant explicitement de l'avant la philosophie comme domaine d'apprentissage. En lien avec cet élément, une autre hypothèse pourrait être que le déploiement des pratiques philosophiques au Québec s'inscrit à l'intérieur d'un programme explicite de formation de la pensée, ce qui n'est pas le cas de l'école suisse. Ceci fait en sorte que les élèves du Québec sont constamment mis au fait des visées poursuivies dans le cours de philosophie, des éléments d'apprentissage qu'ils doivent s'appropriier et mobiliser, tant lors des dialogues que lors des situations d'évaluation. Dans l'école suisse participante, en revanche, la plupart de ces éléments demeurent implicites ou sont explicités « en chemin », lorsque l'occasion se présente. Cette hypothèse nous semble beaucoup plus plausible, d'autant que, lorsque les élèves font état des

apprentissages effectués en philosophie, les propos des Québécois se rapportent clairement aux éléments de formation inscrits au programme mis en place par les enseignants. Dit autrement, et pour emprunter les mots de Chevallard (1991), les attentes institutionnelles sont claires et régulièrement mises en évidence à l'intérieur du programme québécois, alors que ce processus d'institutionnalisation est très peu présent et essentiellement implicite à l'intérieur de l'école suisse où a été menée l'étude.

Ainsi, nos résultats sont en cohérence avec ceux issus de la méta-analyse de Abrami et ses collègues, qui indiquent que ce sont les stratégies dites « mixtes » (c'est-à-dire combinant enseignement explicite et par infusion) qui seraient les plus efficaces pour développer la pensée critique, mais cette fois en étendant la portée de ces « trouvailles » aux habiletés de pensée et aux attitudes lorsque dépliées dans un programme. En effet, bien que l'échantillon demeure faible, le principal facteur distinguant le Québec de la Suisse réside dans le fait que les pratiques philosophiques au Québec sont encadrées par un programme mis en œuvre à partir d'une approche mixte.

L'étude menée par Fournel *et al.* (2024) présente des résultats presque identiques à ceux relevés ici, et ce, en comparant de nouveau les conceptions d'élèves pratiquant la philosophie dans le cadre d'un programme de formation explicite (Québec) à celles d'autres élèves faisant de la philosophie à partir d'une approche par infusion (France). Cela témoigne, selon nous, de l'importance de ne pas négliger une forme d'entraînement des habiletés. Cet entraînement doit cependant être bien planifié afin qu'il soit significatif pour les élèves. Il s'agirait, par exemple, de travailler les présupposés dans les questions tout juste avant de procéder à une collecte de celles-ci comme point de départ à un dialogue, de manière à réinvestir rapidement les apprentissages effectués. Il pourrait également s'agir de présenter la relation parties-tout avant de traiter d'un thème comme la relation individus-société. Le fait de situer ainsi les métaconnaissances est particulièrement important afin de favoriser la mobilisation des habiletés en contexte et d'éviter les pièges de la structure de surface (Jones, 2008; Perkins et Salomon, 1989; Rey, 1996).

Quelles leçons tirer des résultats de cette étude? Quels besoins de recherche s'en dégagent?

Précisons d'entrée de jeu que, même si les élèves du Québec démontrent une plus grande conscience des apprentissages effectués en philosophie que ceux de Suisse, cela ne signifie pas nécessairement que ces derniers apprennent moins, qu'ils démontrent moins d'aptitudes à penser

philosophiquement ou qu'ils mobilisent moins d'habiletés de pensée. Pour déterminer cela, il faudrait analyser des dialogues philosophiques sous cet angle. Seulement, il nous apparaît que cette prise de conscience tend non seulement à rendre les apprentissages plus opératoires pour les élèves québécois, mais également à construire un rapport différent envers la PDP. En effet, les élèves québécois interrogés ont insisté sur le fait que les apprentissages menés en philosophie sont non seulement ceux qui leur servent le plus, toutes disciplines scolaires confondues, dans leur vie de tous les jours, mais aussi et surtout qu'ils sont les plus durables (Gagnon, 2020; Gagnon et al., 2011; Gagnon et Sasseville, 2008).

Les élèves québécois étaient également ceux qui considéraient le plus qu'il était possible de réinvestir les apprentissages effectués en philosophie dans les autres disciplines scolaires. Cependant, ces liens demeuraient assez minimaux, se limitant presque seulement, sauf exception, à la rédaction de textes argumentatifs. Cela dit, le fait que les élèves voient des relations claires entre la philosophie, leur vie quotidienne ainsi que les textes argumentatifs participe, selon nous, de la forte analogie situationnelle existant entre ces contextes. Or, ce type d'analogie est l'un des principaux vecteurs du transfert des apprentissages (Fourez, 2005). Ainsi, nous en venons à penser que, si nous souhaitons voir les élèves réinvestir les apprentissages effectués en philosophie dans les autres disciplines scolaires, il est non seulement important de recourir à une stratégie mixte, mais aussi et surtout de mettre en place des véhicules d'infusion à l'intérieur de tous les domaines d'apprentissage afin de créer des passerelles

Par ailleurs, l'un des points communs entre les élèves suisses et québécois est cette absence de référence aux concepts ou aux traditions philosophiques dans leur conception des apprentissages effectués. Cet aspect pourrait représenter une limite de l'approche, du moins si nous nous appuyons notamment sur les propos de Baillargeon (2013) et de Jeffrey (2016), selon qui l'appropriation d'une culture disciplinaire (ici la culture philosophique) est essentielle au développement de l'autonomie de pensée, voire de la pensée critique. Il s'agit, avouons-le, de l'une des zones d'ombre de la PPEA depuis ses origines, puisque les références au corpus philosophique demeurent souvent dans la marge. Dès lors, il nous semble légitime de nous demander comment maintenir la valeur et la portée d'apprentissages tels que ceux effectués par les élèves québécois, tout en favorisant une plus grande appropriation d'une culture disciplinaire. Il y a là, nous semble-t-il, un bel objet de recherche.

CONCLUSION

L'étude que nous avons menée auprès d'élèves de Suisse et du Québec nous montre non seulement l'énorme potentiel de la pratique du dialogue philosophique en matière d'apprentissages, mais aussi et surtout qu'il pourrait y avoir des conditions à mettre en place afin de faire en sorte que ceux-ci soient plus bénéfiques dans d'autres contextes. Il devient donc essentiel, à nos yeux, de poursuivre les études sur le recours à une stratégie mixte combinant enseignement général et explicitation par infusion, tout en fondant cette stratégie sur le développement, notamment, de métaconnaissances déclaratives, procédurales et situées. De telles études nous permettraient de confirmer ou de nuancer les hypothèses émises à partir de l'analyse des données que nous venons d'exposer.

La présente étude nous renseigne également sur l'importance de ne pas limiter cette stratégie au seul contexte des dialogues philosophiques. Il semble incontournable, si nous souhaitons favoriser une plus grande transversalité des acquis de cette matière, de veiller à créer des passerelles avec les autres domaines par le recours à une stratégie d'infusion. En somme, il ne suffit pas de penser ensemble en philosophie; il est tout aussi précieux de penser ensemble dans les autres disciplines scolaires, à partir des éléments de formation de la pensée qu'elles contiennent.

NOTES

1. Ce qui n'est pas étonnant, dans une certaine mesure, puisque la PPEA a été pensée d'abord et avant tout en contexte scolaire.
2. Rappelons que l'appellation sous laquelle est mieux connue l'approche de Lipman et Sharp est celle de communauté de recherche philosophique.
3. Dit grossièrement, puisque chacun de ces types de pensée nécessiterait de longs développements, nous pourrions dire de la pensée critique qu'elle évalue à partir de critères, qu'elle prend en compte le contexte et qu'elle est autocorrectrice (Lipman, 2003), de la pensée créatrice qu'elle génère du mouvement par les idées originales qu'elle propose, et de la pensée attentive qu'elle est soucieuse des autres et de la qualité de la recherche qui est menée.
4. La liste des habiletés de pensée est longue (Lipman, 2003; Sasseville et Gagnon, 2020). En voici quelques exemples : définir, dégager des conséquences, identifier des présupposés, faire des analogies, comparer, distinguer, se donner des critères, donner et évaluer des raisons, effectuer des raisonnements hypothétiques, examiner des relations moyens-fin ou parties-tout et examiner l'envers des positions.
5. Nous n'abordons pas ici les études portant sur les retombées collatérales, notamment sur l'estime de soi, l'anxiété ou le bien-être, puisqu'elles ne constituent pas, à proprement parler, des objectifs d'apprentissage ciblés par la pratique du dialogue philosophique, même si elles sont de plus en plus nombreuses, pertinentes et intéressantes.

6. Financements Fonds de recherche du Québec – Société et culture et Conseil de recherche en sciences humaines.
7. Pourquoi dis-tu cela? As-tu un exemple? Quelqu'un voit-il la chose différemment?
8. Comme nous le verrons dans la discussion, la rédaction de textes argumentatifs fait figure d'exception.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. et Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://www.doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Ahmadi, N. et Besançon, M. (2019). La science de l'esprit critique. Dans N. Gauvrit et S. Delouvée (dir.), *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*. (p. 77-92). Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. La pensée sauvage.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant et la philosophie*. L'Harmattan.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. (2016). Dialogical critical thinking with 5 to 12 year-old pupils: A continuous epistemological development. Dans G. Gibson (dir.), *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. (p. 45-76). Nova Science Publishers.
- Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Auriac, E. (2017). Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.), *International Handbook of Philosophy for Children* (p. 236-244). Routledge.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et Mongeau, P. (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? *Critical and Creative Thinking*, 10(2), 2-19.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et 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.
- De Checci, K. (2021). *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur des questions socio-scientifiques. Quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?* [Thèse de doctorat, Université de Montpellier.]
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://www.doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 5(3), 401-412.

- Fournel, A., Gagnon, M., Michaud, O. et Simon, J.-P. (2024). Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?, *Éducation et socialisation*, 73 | mis en ligne le 30 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/acces.bibl.ulaval.ca/edso/29071> ; DOI : <https://doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.4000/12dem>
- Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551-573.
- Gagnon, M. (2020). *En dialogue avec des adolescents qui pratiquent la philosophie (no 2) [épisode d'un balado audio]*. Dans *Pensons l'éducation [en dialogue]*. <https://creators.spotify.com/pod/show/mathieu-gagnon/episodes/E2-12-En-dialogue-avec-des-adolescents-qui-pratiquent-la-philosophie-egd02s>
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2011). *Pratiquer la philosophie en communauté de recherche au secondaire : quels apprentissages pour les élèves ?* Vie pédagogique, 159.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41-58.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2009). La question des connaissances métacognitives dans l'animation d'une communauté de recherche philosophique. *Farhang. Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22(69), 31-52.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Yergeau, S. et Couture, E. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Revue McGill des Sciences de l'Éducation / McGill Journal of Education*, 41(1), 57-78.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite scolaire des élèves. La gestion des apprentissages*. ERPI.
- Gorard, S., Siddiqui, N. et Huat See, B. (2015). *Philosophy for children. Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation (EEF).
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405. <https://www.doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- Jeffrey, D. (2016). Pédagogie de la pensée critique et émancipation du sujet. Dans A. Robichaud, M. Tardif et A. Morales Perlaza (dir.). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. (p. 171-190). Presses de l'Université Laval.
- Jones, A. (2008). Generic attributes as espoused theory: The importance of context. *Higher Education*, 58(2), 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9189-2>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?* ESF.
- Lipman, M. (1978). *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Vrin.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

- Lord, P., Dirie, A., Kettlewell, K. et Styles, B. (2021). *Evaluation of philosophy for children: An effectiveness trial*. Education Endowment Foundation.
- Perkins, D. N. et Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25. <https://www.doi.org/10.3102/0013189X018001016>
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. DeBoeck.
- Robert, S., Roussin, D., Ratté, M. et Thierno, G. (2009). *L'évaluation des effets du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie Victorin*. UQAM.
- Sasseville, M. (2018). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*. Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (3e éd.)*. Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39(1), 19-29. https://www.doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. et Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic discipline. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366. <https://www.doi.org/10.1023/A:1023935306063>
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* De Boeck.
- Trouvé, A. (2010). *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école?* L'Harmattan.
- Yan, S., Walters, L. et Wang, Z. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of Philosophy for Children programs on students' cognitive outcomes. *Annals Teaching Philosophical Praxis*, 39, 13-33.

MATHIEU GAGNON est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directeur du Collectif d.phi, un regroupement de chercheurs dédié au développement et à l'étude du dialogue philosophique à l'école et dans la cité. Outre le dialogue philosophique, les principaux champs d'expertise du professeur Gagnon touchent le développement de la pensée critique, les rapports aux savoirs, la didactique de l'éthique et l'éthique professionnelle en enseignement. mathieu.gagnon@fse.ulaval.ca

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ est professeur à l'Université de Sherbrooke en Fondements de l'éducation. Ses travaux de recherche portent sur les fondements de l'éducation contemporaine, l'éducation aux questions écosocialement vives (environnement, consommation, cosmopolitisme, changement climatique), le développement de la pensée complexe et la pratique du dialogue philosophique en communautés de recherche. a.agundez@usherbrooke.ca

OLIVIER MICHAUD, Ed. D., est professeur en fondement de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Son expertise porte essentiellement sur la philosophie de l'éducation, la philosophie pour enfants, l'éducation à la citoyenneté et la recherche qualitative. Il est particulièrement intéressé au rôle que peut jouer la pratique de la philosophie dans l'éducation démocratique et citoyenne des élèves à l'école. Olivier.Michaud@uqar.ca

AMÉLIE RICHARD est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur la formation et la collaboration interprofessionnelle. Elle s'intéresse aux processus de raisonnement et de réflexion en équipe en santé, services sociaux et en éducation. Amelie.Richard2@USherbrooke.ca

LAURENT THEIS est professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke. Didacticien des mathématiques, il s'intéresse dans ses travaux à la résolution de problèmes mathématiques au primaire et aux dispositifs d'aide qui permettent aux élèves en difficulté de s'engager pleinement dans la résolution de problèmes. Laurent.Theis@USherbrooke.ca

MATHIEU GAGNON is a full professor at the Faculty of Education at Université Laval and director of the Collectif d.phi, a group of researchers dedicated to the development and study of philosophical dialogue in schools and in society. In addition to philosophical dialogue, Professor Gagnon's main areas of expertise include the development of critical thinking, relationships to knowledge, the didactics of ethics, and professional ethics in teaching. mathieu.gagnon@fse.ulaval.ca

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ is a professor of Educational Foundations at the Université de Sherbrooke. His research focuses on the foundations of contemporary education, education on ecosocially pressing issues (environment, consumption, cosmopolitanism, climate change), the development of complex thinking, and the practice of philosophical dialogue in communities of inquiry. a.agundez@usherbrooke.ca

OLIVIER MICHAUD, Ed. D., is a professor of Education at the Université du Québec à Rimouski. He is an expert in the philosophy of education, philosophy for children, citizenship education, and qualitative methodology. He is particularly interested in the role of the practice of philosophy in students' democracy and citizenship education. Olivier.Michaud@uqar.ca

AMÉLIE RICHARD is an assistant professor in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. Her research interests lie in interprofessional education and collaborative practices, where she focuses on team reasoning and reflection processes in health, social services, and education. Amelie.Richard2@USherbrooke.ca

LAURENT THEIS is a full professor in mathematics education at the Université de Sherbrooke. His research interests lie in mathematical problem solving in elementary education and in the development of aid sessions that allow students with difficulties to fully engage in problem solving. Laurent.Theis@USherbrooke.ca