



HAL
open science

Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?

Anda Fournel, Mathieu Gagnon, Olivier Michaud, Jean-Pascal Simon

► **To cite this version:**

Anda Fournel, Mathieu Gagnon, Olivier Michaud, Jean-Pascal Simon. Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2024, Former la jeune génération via le philosophe. Accompagner la jeune génération à penser le tumulte du monde, 73, <10.4000/12dem>. <hal-04733109>

HAL Id: hal-04733109

<https://hal.science/hal-04733109v1>

Submitted on 27 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?

Anda Fournel*, Mathieu Gagnon**, Olivier Michaud***, Jean-Pascal Simon*

*Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France

**Faculté d'éducation, Université Laval, Canada

***Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé

Nous proposons d'approfondir la compréhension de la conception des jeunes sur les ateliers de philosophie. Qu'est-ce que la philosophie pour eux ? Quels apports et apprentissages perçoivent-ils de celle-ci, à l'école et dans la vie en général ? Recueillir des données sur ces questions nous apparaît primordial si nous souhaitons examiner si et dans quelle mesure cette pratique répond aux attentes fondées en elle. En ce sens, notre proposition vise à questionner les ambitions et les réalisations par l'adoption des postures descriptives et lucides évoquées dans ce dossier. Pour répondre à ces questions, nous proposons une analyse qualitative d'un corpus d'entretiens enregistrés avec des élèves du Québec (16-17 ans) et de France (11-14 ans). Nous avons observé des points communs : les élèves s'accordent sur une dimension sociale de la pratique, la décrivant comme un processus de questionnement qui vise l'approfondissement des idées et la compréhension du point de vue des autres. Néanmoins, des différences ressortent dans les manières de concevoir les apports selon les contextes. L'analyse montre que quelques défis demeurent pour optimiser les apports des pratiques philosophiques chez les élèves.

Mots clés :

Philosophie pour adolescents, philosophie à l'école, conception des élèves, apports, recherche qualitative

Abstract

We propose to deepen the understanding how youth perceive philosophy practices. What is philosophy for them? What benefits and learning do they perceive from it, both in school and in life in general? Collecting data on these questions seems crucial if we want to examine whether and to what extent this practice meets the expectations rooted in it. In this sense, our proposal aims to question the ambitions and achievements by adopting the descriptive and clear-eyed postures mentioned in the dossier. To answer these questions, we propose a qualitative analysis of a corpus of recorded interviews with students from Quebec (16-17 years old) and France (11-14 years old). We have observed common points: students agree on a social dimension of the practice, describing it as a process of questioning that aims at deepening ideas and understanding others' points of view. However, differences emerge in how they conceive the benefits according to the contexts. The analysis shows that some challenges remain to optimize the benefits of philosophical practices for students.

Keywords:

Philosophy for adolescents, philosophy in schools, students' conceptions, contributions, qualitative research

Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?

Introduction

La philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) se développe depuis les années 1970, soit depuis les travaux de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp. Dès sa conception, la PPEA a été présenté comme une pratique pouvant aider les enfants et les adolescents à faire face à un monde avec des problématiques sociétales de plus en plus complexes (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980 ; Gregory, 2021 ; Vansielegem et Kennedy, 2011). Depuis 50 ans, plusieurs recherches ont été menées sur la PPEA, ce qui nous permet d'avoir une meilleure idée de ce qu'elle permet de développer chez les élèves. Ces recherches ont, entre autres, montré que la PPEA développe la pensée critique dialogique (Daniel et Gagnon, 2011 ; Gagnon et Michaud, 2021), les habiletés dialogiques et argumentatives (Reznitskaya et al., 2012), les habiletés sociales, tel que l'apprentissage du vivre ensemble (Gagnon, Couture et Yergeau, 2013), les compétences liées à la littératie et à la numératie (Gorard *et al.*, 2015) ou encore certains apprentissages en lien avec certaines disciplines scolaires (Agundez-Rodriguez, 2016 ; Bertrand, 2020).

Cependant, il y a eu très peu d'études, à notre connaissance, sur la conception même des élèves quant à leur pratique de la philosophie et aux apprentissages qu'elle rend possible. Or, cette conception nous apparaît essentielle afin de mieux comprendre comment ils conçoivent la philosophie au-delà des différentes affirmations qui sont faites à son sujet dans les écrits théoriques. Étudier cette conception¹ peut permettre d'orienter l'implantation future de la philosophie à l'école, soit en réaffirmant ses retombées, soit en indiquant certains éléments à modifier quant à sa mise en œuvre. En définitive, comprendre la conception que les élèves se font de leur expérience de la philosophie permet de mieux saisir le sens qu'ils donnent à celle-ci, sens qui peut s'étendre à leurs actions hors de la salle de classe. Dans cet article nous proposons d'examiner, à partir d'un corpus de données recueillies en France et au Québec, comment des élèves de niveau secondaire conçoivent la philosophie telle qu'ils la pratiquent ou l'ont pratiquée en classe ? Comment ils décrivent ce qu'ils y font ? Quels sont les apports et apprentissages qu'ils perçoivent ?

Aperçu du cadre

Des pratiques variées ont vu le jour suite aux travaux de Lipman et Sharp. Dans le monde francophone, on note tout particulièrement la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP), la communauté de recherche philosophique (CRP), l'atelier de réflexion sur la condition humaine (ARCH), la réfutation socratique et la situation d'apprentissage philosophique (PhiloCité, 2020; Gagnon et Yergeau, 2016). Nous pouvons définir le dialogue philosophique au sens large à partir de certains principes fondamentaux communs : les jeunes sont capables de faire de la philosophie, gagneraient à la pratiquer et sont considérés comme des interlocuteurs valables ; la philosophie est une activité, il s'agit de philosopher plutôt que

¹ Dans le cadre de cet article, nous avons opté pour l'utilisation du terme « conception » puisque celle-ci, dans le sillage de la distinction proposée par Clément (2010) entre conception et représentation, se caractérise par sa dimension individuelle, relative à une personne en particulier, ce que nous cherchions précisément à documenter.

d'apprendre les théories des philosophes ; la philosophie se pratique avec d'autres à travers le dialogue ; le rôle de l'animateur n'est pas d'amener les élèves à penser d'une certaine façon sur un sujet, mais bien de s'assurer que les démarches de recherche sont respectées et que les habiletés de pensée sont utilisées dans ces processus d'investigation (donner des raisons et les évaluer, définir, comparer, donner des exemples et des contre-exemples, etc.)² (Blond-Rzewuski *et al.*, 2018 ; Gregory *et al.*, 2008 ; Sasseville et Gagnon, 2020 ; Topping, Trickey et Cleghorn, 2019; etc.).

Une étude récente menée auprès d'élèves du Québec et de la Suisse (Gagnon *et al.*, sous presse) a montré une différence quant à la conception qu'ont les élèves des apprentissages qu'ils font dans les ateliers philosophie, notamment ceux touchant la conscience et la mobilisation des habiletés de pensée à l'extérieur des murs de l'école pour les élèves du Québec. Nous proposons maintenant une étude France-Québec, ce qui nous permettra d'approfondir notre compréhension des manières dont les jeunes conçoivent leur participation à des ateliers de philosophie en classe et ce qu'ils pensent en retirer. Une telle analyse pourrait révéler des spécificités culturelles, notamment parce que la philosophie, comme discipline académique, n'occupe pas le même statut dans ces territoires. En effet, la France comprend une histoire philosophique riche, alors que celle du Québec est beaucoup plus récente et fait moins partie des repères culturels et identitaires. Notre connaissance du domaine nous permet en outre de dire qu'en France, les pratiques philosophiques trouvent davantage leurs ancrages dans les travaux de Tozzi, Lévine, voire Brénifier, bien que Lipman et Sharp restent un repère, alors qu'au Québec, la perspective adoptée lors des 30 dernières années est résolument lipmanienne. Cependant, les praticiens combinent souvent des éléments issus de plusieurs approches, notamment chez Hawken ou encore Gagnon et Yergeau (2016), de sorte que le travail sur les habiletés de pensée, bien que clairement mobilisées auprès des élèves, n'est pas toujours explicite.

Corpus et méthodologie

Description du corpus

Une manière de recenser et mettre en lumière les conceptions qu'ont les élèves de la pratique de la philosophie et les apports potentiels de celle-ci repose sur l'analyse des propos des acteurs concernés. Notre étude s'appuie sur des données recueillies via des entretiens semi-directifs menés par deux équipes de chercheur.e.s de l'Université Laval et l'Université du Québec à Rimouski, et du laboratoire LIDILEM³ de l'Université Grenoble Alpes).

Nous avons décidé de les réunir dans cet article pour plusieurs raisons. D'abord, les deux jeux de données concernent une population d'élèves qui ont pratiqué avec régularité le dialogue philosophique dans le cadre d'un horaire dédié dans leur programme scolaire, et cela sur au moins trois années. Les adolescents interviewés n'ont pas tous le même âge, mais cette richesse laisse la possibilité d'entrevoir des changements dans la manière de concevoir la pratique philosophique et ses apports, lorsqu'on passe d'une tranche d'âge à l'autre. Dans les deux cas cependant, la pratique visait à développer la pensée et créer des espaces de dialogue dans lesquels l'attention est dirigée vers le processus de recherche. Il est particulièrement rare de pouvoir disposer de données d'élèves qui pratiquent régulièrement la philosophie depuis plusieurs années, de surcroît dans deux contextes culturels différents (en dehors de tout projet

² Pour une présentation complète des habiletés qui peuvent être développées dans une CRP, on se référera au livre de M. Sasseville et M. Gagnon (2020) : *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (3^e éd.).

³ Acronyme pour : Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

de recherche planifié). Il nous apparaissait donc opportun de saisir cette occasion pour explorer des spécificités et rapprochements dans ces pratiques.

Enfin, rassembler ces données nous apparaissait comme une opportunité pour proposer des regards croisés interdisciplinaires (sciences de l'éducation, sciences du langage) sur un corpus partagé, tout en nous invitant à prêter une attention particulière à la manière dont celui-ci sera analysé (v. section Analyse).

Le corpus que nous avons constitué est composé de deux ensembles d'entretiens : des entretiens collectifs (groupes de discussions), menés avec des élèves québécois, et des entretiens individuels avec les élèves français.

Au Québec, les groupes de discussion impliquent 30 jeunes (25 filles et 11 garçons), âgés de 16 à 17 ans, répartis dans 5 groupes de 4 à 7 participants chacun (durée moyenne d'un entretien collectif : 45 minutes). Ces élèves font tous partie du programme « Citoyens du Monde » (CIM). Ils sont engagés dans une formation définie à priori, étalé dans le temps (un atelier par semaine sur une période de 5 ans) et pris en charge par deux enseignants formés à l'animation de dialogues philosophiques. Dans ce contexte, les apprentissages visés sont notamment orientés vers l'acquisition des habiletés de pensée et le développement d'attitudes, ce qui fait l'objet d'une évaluation. Les activités proposées aux élèves prennent régulièrement la forme de « situations d'apprentissage philosophique » dans lesquelles des espaces sont réservés pour l'enseignement explicite des habiletés de pensée et leur réinvestissement dans le traitement des questions soumises aux personnes apprenantes. Un entretien a également été mené auprès d'un échantillon d'élèves gradués du programme. Ces données ont été recueillies de 2018 à 2020.

En France, des entretiens individuels (d'une durée moyenne de 15 minutes), ont impliqué 11 élèves (6 garçons et 5 filles) âgés de 11 à 14 ans, à deux moments : fin de deuxième et de troisième année de pratique au collège. Les ateliers de philosophie s'inscrivent dans le cadre d'un projet d'établissement : « Apprendre à penser », visant plus largement la diffusion des pratiques coopératives dans la classe, sans programme de formation prédéfini. L'accent est mis sur le penser ensemble autour de thématiques ciblées, et il n'y a pas d'évaluation formelle des acquis. La discussion philosophique a été instaurée comme pratique régulière dans l'établissement en 2016 (et elle se poursuit encore aujourd'hui), à raison d'une séance toutes les deux semaines, pendant trois années scolaires. Une équipe de 9 enseignants (de disciplines différentes : français, mathématiques, histoire-géo, éducation physique, etc.) interviennent généralement en binôme auprès de différentes classes, ce qui permet d'organiser les discussions philosophiques en demi-groupe (une douzaine d'élève) et de faciliter ainsi la prise de parole de chaque élève. Les enseignants ont suivi une formation axée sur la démarche lipmanienne et organisent généralement les séances en deux phases : une phase de questionnement à partir d'un support et une phase de discussion à partir d'une question formulée et choisie par les élèves. Ils se concertent quant aux choix des thèmes et la préparation des séances et poursuivent collectivement leur formation à l'animation. Cependant, dans la pratique réelle, des influences d'autres démarches (celle de Tozzi, par exemple, à travers l'attribution des rôles et l'accent mis sur le dispositif démocratique) ainsi que des préférences individuelles peuvent conduire à une diversification des pratiques d'animation. Les données ont été recueillies en 2016 et en 2018 avec le même groupe d'élèves.

Méthodologie

Comme décrit dans la description du corpus, les mises en œuvre du dispositif diffèrent selon le contexte, notamment autour de l'approche utilisée, la formation des enseignants, le programme dans lequel il s'inscrit, le nombre d'heures consacrées, la fréquence et la durée. Malgré cette diversité, qui est aussi une richesse de la pratique, en rassemblant les données issues des

entretiens menés avec ces élèves, nous avons souhaité travailler sur les points de partage. Dans les grilles d'entretien (v. Annexe), les questions posées aux élèves avaient en commun de pouvoir traiter au moins de deux catégories principales : la conception des élèves de la philosophie ; ses apports sur le plan cognitif, social et psychologique. Ainsi, le fait de prendre en compte des questions semblables présentes dans les deux jeux d'entretiens nous a permis de tempérer les différences entre les deux corpus.

Sur le plan méthodologique, la mise en parallèle des deux contextes doit faire face à quelques obstacles. Les deux ensembles de données se distinguent sur deux points qui doivent donc être pris en compte lors du processus d'analyse et de présentation des résultats :

- Entretiens individuels vs groupes de discussion. Une thématique abordée en entretien individuel peut être rapidement abordée : l'interviewé donne simplement son avis, sauf si le questionnement de l'intervieweur peut lui permettre d'aller plus loin. Lors d'un entretien collectif, la thématique a plus de chances d'être développée par les participants qui peuvent réagir aux idées des autres.
- Des âges différents. Les élèves québécois ont entre 16-17 ans alors que les élèves français ont entre 11 et 14 ans. On peut s'attendre à ce que les élèves plus âgés aient des réponses plus détaillées. Par ailleurs, tel que mentionné précédemment cet « obstacle » peut également être considéré comme une richesse.

Nous sommes conscients des limites induites par ces différences. Toutefois, en adoptant une approche qualitative centrée sur l'analyse du contenu des propos des élèves, nous comptons faire ressortir quelques spécificités mais aussi des points de partage des deux contextes étudiés. Les résultats de cette étude exploratoire pourront être investis dans des recherches futures et approfondis en mobilisant, par exemple, une enquête par questionnaire, permettant de procéder à une comparaison quantifiée.

Analyse

Notre analyse descriptive et consiste à qualifier les propos des élèves autour de deux catégories principales identifiées comme des points communs dans les grilles d'entretien : la conception des élèves de la philosophie et ses apports sur le plan cognitif, social et psychologique.

Nous avons procédé dans un premier temps à une analyse thématique de l'ensemble des données avec le logiciel Nvivo 1.7[®]. À partir d'une lecture attentive des verbatims, nous avons dégagé d'une manière inductive des unités de sens que nous avons rangées dans les catégories principales préétablies (conception – apports). Nous avons également fait appel à des sous-catégories intermédiaires dont l'intérêt pour l'analyse était de faire apparaître les aspects spécifiques présents dans les propos d'élèves. Ainsi, des segments ont été codés comme relevant de l'aspect argumentatif de la pratique (« on va essayer de développer dans notre tête des arguments valables »), du questionnement (« se remettre en question sur ce qu'on pense »), ou encore de l'approfondissement de la pensée (« ça permet de pousser sa pensée pis son opinion ... parce qu'on a souvent une opinion mais qui est basée sur rien »), etc.

Sous le thème « conception », nous avons regroupé les sous-catégories : caractéristique du sujet (« questions fondamentales de la vie »), dispositif (« ce n'est pas vraiment un cours », « on est en rond »), rapport au savoir (« la philo c'est pas essayer de trouver une vérité mais plus de comprendre, pis en comprenant je pense que ça fait une petite lumière dans la tête de chaque personne »), communiquer (« parler ensemble, échanger des idées), réfléchir (« réfléchir ensemble »), rôles des élèves (« se posent des questions ») et des enseignants (« ils écoutent, ne parlent pas beaucoup »).

Les apports ont été différenciés selon qu'il s'agissait de contributions cognitives (« ça m'aide à comprendre pourquoi je pense d'une certaine manière »), psychologiques (« ça me sort de ma zone de confort ») ou sociales (« comprendre ce que les gens pensent »).

Le codage des données, avec une validation inter juges, a été suivi d'une procédure de stabilisation des codes et des processus de codage⁴. Le processus de validation et de stabilisation a été mené par le biais de contre-vérifications ainsi que de nombreuses rencontres de recherche visant à discuter des unités de sens, des catégories émergentes, de la compréhension mutuelle que nous en avons et des classifications effectuées par les deux équipes.

Dans un second temps, nous nous sommes concentrés sur une analyse qualitative et discursive des données, en mobilisant nos regards croisés de philosophes, linguistes, pédagogues et didacticiens. Cela nous a permis de décrire et de proposer des interprétations à ce qui a pu être observé comme spécificité (dans l'étape précédente de l'analyse) dans chacun des contextes étudiés. Nous proposons de développer dans cet article d'abord la manière dont les élèves conçoivent la philosophie en tant que discipline et comme pratique, pour présenter ensuite quelques apports qu'ils estiment pouvoir en tirer.

Résultats

Conception de la philosophie

En France et au Québec, les élèves fournissent des éléments permettant de mettre au jour les conceptions qu'ils ont de la philosophie. Au Québec, ces informations ont été recueillies par le biais des questions : « Qu'est-ce que la philosophie pour vous ? Comment vous définiriez la philo ? » En France, elles ont été obtenues lorsqu'ils donnent les mots qui évoquent pour eux l'« atelier philo » ; « Quel(s) mot(s) te vient/nent à l'esprit quand on dit « atelier philo ? », ou encore, au détour d'autres questions qui leur demandent, par exemple, de distinguer ou de rapprocher la philo des autres cours ; « Vois-tu des différences entre la philo et les autres cours ? Lesquelles ? ».

Lorsque les jeunes sont interrogés sur ce qu'est pour eux la philosophie, il ressort de leurs propos qu'ils font parfois référence au dispositif dans lequel ils la pratiquent. À cet égard, nous remarquons des différences entre les élèves québécois et français. Les premiers parlent du « cours de philo » au secondaire, sans doute parce que dans ce contexte, la philosophie est inscrite explicitement à la grille horaire. En revanche, dans le corpus français, la personne qui mène l'interview emploie le terme « atelier philo », qui est repris quelques rares fois par les élèves pour construire leurs réponses. Nous comprenons qu'il désigne un lieu (la classe) et un moment inscrit dans leur programme dédié à la pratique de la philosophie. Dans les verbatims, il y a d'une part quelques références à la discipline philosophie, définie historiquement par des figures de la culture philosophique et traditionnellement par les cours inscrits dans le programme d'éducation (en tant que matière, en Terminale par exemple) ; et d'autre part la pratique philosophique (discussion, dialogue, communauté de recherche) identifiée comme accessible et à portée de main. C'est de cette deuxième façon que les jeunes décrivent leurs cours de philosophie. Un élève québécois expose ainsi cette opposition : « *ce qu'on m'avait dit*

⁴ Une analyse descriptive et quantitative des résultats a fait l'objet d'une présentation au Symposium : « Pour une école philosophique. La philosophie avec les enfants, un paradigme pour une école démocratique et humaniste ? », dans le cadre du 90^{ème} congrès de l'Acfas, à l'Université de Montréal, en mai 2023.

du cégep⁵ c'est que t'apprends à penser comme un philosophe en t'appuyant sur ce que le philosophe dit » (Philippe, 16 ans, QC)⁶.

Ce propos dénote un rapport au savoir où l'élève affirme être acteur et non simplement un récepteur de théories des grands philosophes qui ont marqué l'histoire de cette discipline. C'est ce rapport au savoir qui sera présenté dans la prochaine section.

Pratique et rapport au savoir

Nous pouvons considérer qu'une des manières d'identifier les représentations que les élèves se font de cette pratique est de comprendre le type de rapport au savoir exprimé à travers leurs dires. En guise de rappel, dans notre approche inductive du corpus, « le rapport au savoir » est une des catégories de codage qui a émergé lors de l'analyse des verbalisations. Cette notion renvoie à un ensemble de relations et d'interactions que le sujet crée et entretient avec le savoir, l'enseignant et les pairs, dans une situation d'apprentissage.

Voici quelques éléments qui nous permettent de reconstituer, à partir des dires des élèves, la conception d'un rapport au savoir spécifique au sein des pratiques philosophiques. Il est défini avant tout, dans les deux contextes étudiés, en contraste avec les autres cours (V. Illustration 1).

Dans les autres cours c'est plutôt la prof qui nous fait le cours et nous on répond, on apprend et tout ça c'est plus école, c'est plus structuré alors que les cours de philosophie c'est nous qui se posons des questions souvent et on peut répondre et se poser des questions, enfin c'est jamais pareil en fait. (Sandra, 12 ans, FR)

À ce moment-là au secondaire, la philo, c'était mon cours préféré parce que c'était le cours où je pouvais parler tout le temps pis je parlais tout le temps de ce que la classe décidait, c'était pas juste comme 'le prof décide !' tout le monde décidait (Flavie, 20 ans, étudiante graduée, QC)

Illustration 1. Comparaison avec d'autres cours

Ces élèves considèrent qu'en philo, ils peuvent se poser des questions, y répondre, et même y prendre des décisions, autrement dit ils peuvent agir. En somme, il y a bien une transformation du contrat didactique où la personne enseignante n'est plus nécessairement considérée comme celle qui possède le savoir et cherche à le transmettre aux élèves. La transformation du contrat didactique est liée à une transformation du fonctionnement de la classe, dans laquelle l'enseignant n'est plus le seul à décider, de même que dans un déplacement du rapport aux savoirs philosophiques, dans lequel, comme nous le verrons, le statut épistémologique des concepts ne participe pas, comme tel, d'une vision de type positiviste et/ou réaliste (au sens d'une « découverte objective »).

Les élèves interviewés, dans les deux contextes, décrivent le savoir qui est en jeu dans les cours de philosophie, à travers les sujets abordés (v. Illustration 2).

⁵ Le Cégep est un niveau d'enseignement qui se trouve entre le secondaire et l'université. On y trouve des parcours de formation générale et aussi technique. Tous les étudiants y doivent suivre trois cours de philosophie.

⁶ A la fin de chaque extrait de verbatim, nous indiquons le locuteur en utilisant le modèle suivant : prénom, âge, pays (QC pour le Québec et FR pour la France). Les prénoms des élèves ont été changés. La transcription des données adopte l'orthographe standard et, vu l'objectif de ce travail, nous avons choisi de présenter les propos des locuteurs sans prendre en compte les phénomènes liés à l'oralité (répétitions, hésitations, autocorrections, interjections, etc.) afin de rendre le discours plus facile à lire. Les extraits en décroché commenceront par une majuscule et seront clos par un point.

Souvent en cours c'est des leçons qu'on a appris donc faut savoir en philo on sait jamais sur quoi on va tomber donc on peut tous lever la main et même si c'est une connerie. (Cheina, 14 ans, FR)

Ça nous permettait de parler de sujets qu'on n'aurait pas nécessairement parlé avec d'autres personnes au secondaire. Des fois des sujets plus sensibles ou des sujets peut-être que c'est intéressant d'avoir un autre point de vue que juste ton cercle d'amis habituel. (Guillaume, 21 ans, élève gradué, QC)

Illustration 2. Les sujets en cours de philosophie

Contrairement aux autres cours, le sujet est imprévisible, ce qui ouvre la possibilité de participer même si ce n'est pas complètement pertinent. L'élève québécois ajoute qu'il s'agit de sujets d'une nature particulière, qui ne sont pas nécessairement abordés ailleurs, qui sont « sensibles » et pour lesquels il est possible d'avoir une diversité de points de vue. De plus, une élève parle des questions philosophiques comme « *des questions fondamentales de la vie* » (Laurie, 16 ans, QC).

Les réponses à travers lesquelles se construit le savoir sont multiples et subjectives ; elles correspondent aux avis de chacun, « selon leur vue sur le monde », ce qui fait contraste avec les apprentissages effectués dans les autres cours. Des propos d'élèves français et québécois, préfigurent clairement une posture à tendance subjectiviste à l'égard du savoir produit (v. Illustration 3) : chacun son avis ; chacun pense ce qu'il veut ; personne n'a raison ; il n'y a pas de fausse ou de juste réponse ; les réponses dépendent des personnes, des cultures, des croyances ou des valeurs ; il n'y a pas de réponse unique ; etc. En revanche, d'autres propos adoptent clairement une position plus nuancée, que l'on peut qualifier de relativisme de rigueur, à savoir : toutes les opinions comptent ; il n'y a pas de réponse finale ; les questions sont plus importantes que les réponses ; l'attention est dirigée sur le processus et la rigueur du traitement ; la visée est de comprendre ; la nécessité d'une ouverture d'esprit ; etc.

Toute question se termine pas, chais pas comment l'expliquer, toute question n'a pas de fin. (Illana, 14 ans, FR)

Le plus important c'est pas la réponse c'est la démarche qu'il y a entre la question et la réponse. (Ulrick, 14 ans, FR)

La philo c'est pas essayer de trouver une vérité mais plus de comprendre, pis en comprenant je pense que ça fait une petite lumière dans la tête de chaque personne (Julie, 16 ans, QC)

Comme on sait que y'a pas une bonne réponse, notre tête est comme ouverte à toutes les suggestions. (Julie, 16 ans, QC)

Illustration 3. Postures à tendance subjectiviste

Comme le savoir est rattaché au questionnement de concepts « polysémiques », il n'y a pas une seule réponse que la personne enseignante aurait à transmettre aux élèves ; répondre aux questions est perçu, par conséquent, comme une tentative, un essai. Ceci implique d'une part, le droit à l'erreur, permettant de se débarrasser de toute « peur de la réponse correcte » ; d'autre part, la liberté de s'exprimer (v. Illustration 4).

La philosophie c'est une matière mais... c'est un peu plus libre que les autres matières, on peut mieux s'exprimer. (Théo, 14 ans, FR)

Je dirais que c'est un peu une liberté, parce qu'on peut penser ce qu'on veut ... On n'est pas obligé de penser comme tout le monde puis on n'est pas obligé d'être comme tout le monde. Fais que je dirais que c'est une réflexion, mais que c'est une liberté. (Laurie, 16 ans, QC)

Illustration 4. Répondre, s'exprimer et réfléchir librement en philo

Néanmoins, quelques particularités se dégagent lorsqu'on prête attention à chacun des contextes étudiés. Les élèves québécois développent davantage ce rapport au savoir (v. Illustration 5) en évoquant par exemple la nécessité de justifier ses opinions et d'apporter des arguments valables, d'admettre la coexistence de plusieurs points de vue, de remettre en question, etc.

On va essayer de développer dans notre tête des arguments valables, que c'est basé sur quelque chose qui va être vrai, qui sera pas sans raison. (Julie, 16 ans, QC)

... essayer de quand il arrive une nouvelle situation, de regarder tous les côtés, tous les éléments pour essayer d'avoir un point de vue différent. (Caroline, 16 ans, QC)

On argumente moins puis on essaie de se mettre à la place des autres... à la place de juste dire ce que nous on pense. (Laurie, 16 ans, QC)

C'est dans le fond elle disait que ça nous permettait de ... pouvoir se baser sur plus que juste rien comme elle disait. On a souvent une opinion sans avoir d'éléments pour se justifier. Puis c'est ça que la philo nous a aidé à faire ça. (Véronique, 16 ans, QC)

Illustration 5. Explicitation de l'activité de réfléchir

Cela s'explique peut-être par le travail réalisé autour des habiletés de pensée qui est intégré au cours de philosophie au Québec, ce qui n'est pas le cas pour les élèves français, en tout cas pas d'une manière explicite. Dans un entretien collectif au Québec (v. Illustration 6), un élève explicite une tension qu'il perçoit entre, d'une part, travailler autour de points de vue exprimés et les remettre en question et, d'autre part, l'absence de finalité dans le traitement d'un problème.

J'ai l'impression que quand on clôt quelque chose, c'est plus des aspects, comme à mettons là on peut clore un aspect, mais justement à cause de l'aspect qui est clos, on part tous sur une même base, à mettons « la beauté, c'est ça », tu sais on a discuté sur c'était quoi la beauté puis là à un moment donné on va arriver à un point commun où on décide que la beauté c'est ça, pis après on peut partir pour faire des liens sur d'autres choses. (Alice, 16 ans, QC).

Illustration 6. Traiter un problème en philo

Le débat peut finalement se clore, mais cela se fait en communauté, par une décision collective quant au sens d'un mot, par exemple. Mais, en même temps, cette conclusion ouvre immédiatement sur d'autres questions et demeure, dans l'esprit des élèves, provisoires et contextuelles.

Pratique de la philosophie : définitions et descriptions

Nous venons de décrire la vision que les élèves interviewés donnent de la pratique de la philosophie à partir du rapport au savoir, permettant d'en dégager les spécificités (nature des

sujets abordés, démarche de questionnement, réponses multiples, importance du processus, validation collective, contrat didactique) et des particularités d'un contexte à l'autre.

Nous complétons maintenant cette perspective avec les descriptions que font les élèves de leurs pratiques et les définitions qu'ils proposent. Ces dernières peuvent être regroupées autour de trois thèmes centraux (v. Illustration 7).

1. **Dialoguer** : « Une manière de m'exprimer » et « une manière de mieux écouter les autres... et de communiquer avec eux » (Xavier, 16 ans, QC)
2. **Réfléchir** : « Une manière de réfléchir, de penser [...] je dirais que c'est développer un peu nos réflexions pis notre vision sur les autres choses. » (Jean-Philippe, 16 ans, QC) ; « penser de manière plus critique par rapport à ce qui nous entoure » (Martin, 16 ans, QC)
3. **Vivre** : « ...des gens qui décident de vivre en questionnant tout ce qu'ils peuvent [...] C'est une manière de penser ou une manière de vivre, pis tout le monde est un peu philosophe au fond de lui-même. » (Martin, 16 ans, QC)

Illustration 7. Définition de la philo

La conception de la pratique de la philosophie s'exprime ici à travers les formes d'actions (communiquer, penser, parler, écouter, se questionner). C'est une activité qui implique différentes actions qui, ultimement, sont connectées les unes aux autres : les élèves réfléchissent et comprennent mieux leur environnement tout en communiquant avec leurs pairs. La réflexion est définitivement influencée par la communication, qui, à son tour, influence la réflexion. La capacité à raisonner se déploie dans la réflexion que demande l'acte de philosopher à l'école, mais devient également une manière de vivre au quotidien.

Par ailleurs, la plupart des définitions sont proposées dans le contexte québécois, bien que des élèves français tentent eux aussi de définir la philosophie spontanément, notamment lorsque l'intervieweur leur demande des mots qui leur viennent à l'esprit au sujet de l'atelier philo. C'est le cas de Maalik (14 ans, FR) pour qui : « la philosophie c'est pouvoir développer quelque chose par différents moyens qui n'aboutit pas tout le temps à la même chose ». Nous pouvons comprendre sa définition comme une manière de réfléchir multiple.

Outre les définitions, la conception qu'ont les élèves de la pratique de la philosophie prend d'autres formes d'expression dans les entretiens : les élèves restituent un ensemble d'attributs qui caractérisent leur pratique vécue. En réalité, même lorsque la demande directe de l'intervieweur, dans le corpus québécois, est de définir la philosophie, un glissement s'opère aussitôt dans la réponse des élèves : elle passe de « ce qu'est la philo pour nous » à « ce qu'on fait lorsqu'on est en cours de philo ». Pour les élèves français, la demande de décrire l'activité est explicite : « Pendant l'atelier philo, que font les élèves et que fait l'enseignant ? ».

À priori, les descriptions de la pratique seraient celles qui nous permettent de mieux contraster les deux contextes. Une première observation porte sur le fait que, dans le contexte français, coexistent deux lignes de force : le questionnement et le dispositif. L'analyse des dires des élèves montre que la pratique de la philosophie est comprise comme un agencement organisé autour d'une activité principale, qui est celle de (se) poser des questions et d'en discuter ensemble, et où enseignants et élèves ont chacun des rôles précis au moment de l'atelier. La seconde observation concerne le contexte québécois. Il nous semble retrouver dans les propos des élèves ce qui est « injecté » et travaillé dans le programme du cours, à savoir un intérêt pour les habiletés de pensée et le processus d'avancement et d'approfondissement ainsi que de regards critiques.

Les apports du dialogue philosophique

Les propos tenus par les élèves, dans les deux contextes, témoignent d'apports qui s'expriment à travers des formulations comme : « le dialogue philosophique permet de..., apporte..., développe..., aide à..., conduit à..., peut aider à... » ou encore « grâce à la philo, on apprend à... ».

Trois domaines d'apports émergent de notre analyse : cognitif, psychologique et social. Pour cette présentation, nous avons fait le choix de concentrer notre analyse sur les apports cognitifs dans les autres disciplines ou pratiques scolaires et dans le développement de la pensée critique.

Dans les interviews des élèves français, le guide comportait la question suivante : « Est-ce que tu as un exemple où ce que tu as fait en philo a pu t'aider dans une autre discipline ? ». En outre, il était prévu de demander à l'élève d'explicitier en racontant dans quelles conditions cela se produisait : Quand ? Dans quelle discipline ?

Pour leur part, les jeunes québécois devaient participer à un projet entrepreneurial : rénover le terrain de basketball, récolter des fonds pour une cause... Après leur avoir demandé de faire un bilan de cette expérience, l'interviewer a questionné explicitement les jeunes sur le lien entre philo et entrepreneuriat : « Est-ce que la *philosophie influence votre projet entrepreneurial*⁷ ? Expliquez ... Pouvez-vous donner un exemple ? » ... « Maintenant ma question c'est de voir un petit peu les liens entre philo puis ... Est-ce que la philo influence l'entrepreneuriat selon vous ?⁸ ».

Nous commençons par analyser les réponses des élèves français puis celles des québécois et enfin nous verrons comment ces réponses se complètent ou diffèrent.

Cheina (14 ans, FR) explique comment cela a pu l'aider lors d'un devoir de français : « *je dirais ça peut aider un peu pour le français mais d'autres matières je vois pas* ». Elle précise ensuite que cela l'a aidé au brevet blanc, où la question à traiter était « est-ce que l'amitié, c'est important ? ». Puis, elle indique précisément les actes qu'elle a réalisés : elle s'est « *posée plein de questions* », ce qui l'a amenée à des réponses et à d'autres questions qui lui ont permis « *au fur et à mesure à développer* » son texte ; elle a pu aussi prendre des exemples de ses amis et de sa vie.

Maalik (14 ans, FR), un autre élève français, explique que la philosophie « *aide indirectement en français pour les dissertations*⁹ », parce que dans ce genre de texte « *tu dois réfléchir* » et ce n'est pas « *tout le monde qui va dire la même chose* ».

Iacob (14 ans, FR), comme Cheina, trouve que la philo aide à développer sa pensée, entre autres en donnant des exemples. Toutefois, il pense que la philo l'aide dans toutes les matières où il

⁷ Les étudiants interviewés avaient aussi dans leur programme un cours d'entrepreneuriat, à raison d'un cours semaine. Dans ce cours, ils avaient à réaliser un projet entrepreneurial. Voici comment M. Pepin (2011) définit la nature de ce type de projet : « Le projet entrepreneurial, en tant que pratique pédagogique permettant de rejoindre les finalités éducatives de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*), peut être compris comme une initiative concertée orientée vers la société et portée par un groupe d'élèves, en réponse à l'identification d'un besoin perçu dans l'environnement (immédiat ou non), par l'impulsion d'un projet qui s'adresse à un public cible autre que l'enseignant et qui permet aux élèves de créer de nouveaux agencements de ressources (internes et externes) disponibles, en vue de se développer sur le plan personnel et cognitif. » (p. 318).

⁸ Notons que cette question n'a pas été posée aux premiers groupes d'interviewés, car elle est apparue en cours de recherche.

⁹ On peut penser que Maalik, soit anticipe sur sa scolarité à venir, soit désigne l'écrit argumenté du brevet des collèves.

faut « *faire des idées développées sur plusieurs paragraphes* ». Il y a cependant une matière où il n'y voit pas d'utilité : en mathématiques.

Au Québec, dans deux des trois groupes auxquels la question a été posée sur les liens entre la philo et le projet entrepreneurial, un seul a dit qu'il n'y avait pas de lien. Cela dit, même dans ce groupe, un élève admet qu'il puisse en exister un (v. Illustration 8).

Peut-être qu'admettons la philo ça l'a influencé nos projets entrepreneurials, parce que, je veux dire, ça fait 5 ans qu'on en fait. Fait que, je veux dire, dans l'inconscient, ça nous a permis d'améliorer nos façons de penser. (Thomas, 16 ans, QC)

Illustration 8. Lien entre la philo et le projet entrepreneurial

L'influence de la philosophie affecterait ainsi selon lui leur façon de penser, et elle affecterait l'ensemble de leurs activités.

Les deux autres groupes se sont plus largement exprimés sur cette question, soulignant qu'avoir pratiqué le dialogue philosophique leur a permis de prendre conscience de l'importance des échanges pour conduire à bien un projet. Dans le groupe 3, les élèves reconnaissent avoir rencontré, dans la conduite du projet, des problèmes de communication. La philosophie les aurait aidés à mieux communiquer : « *quand on a réalisé que ça marchait pas vraiment, ça comme éclairé. Y'a comme fallu toutes qu'on se parle* » (Émy, 16 ans, QC). Cette communication s'est réalisée « *en faisant pas de peine au monde* » (Émy, 16 ans, QC). La philosophie serait dans ce cas un mode de résolution de problème qui est en plus empathique.

Des élèves du groupe 4 pointent la même chose : la philosophie leur aurait permis de mieux communiquer, mais avec comme prisme l'opinion des participants du projet (V. Illustration 9).

Oui à cause des opinions différentes de chaque personne. Comme nous, de base, on était cinq. [...]. Fais que, l'opinion de chacun dans l'équipe n'était pas nécessairement comme celle des autres. Puis c'était le fait d'essayer de travailler ensemble avec les opinions de tout le monde, que tout le monde soit content. Puis c'est là que la philo vient embarquer, c'est là que d'écouter ce que les autres ont à dire et pas juste écouter sa propre... ce que nous on veut faire sans prendre en compte les autres [...]. (Amélia, 16 ans, QC)

Je peux peut-être rajouter quelque chose. Bien moi ça ressemblait pas mal à ce qu'on vient de dire mais c'est peut-être aussi justement comme on parlait de défendre son point de vue, pis pas d'argumenter, mais dans le sens que si tu penses que ta manière de faire est meilleure nécessairement que les autres, bien tu peux expliquer pourquoi pis pas juste dire « ah c'est meilleur que toi » puis juste s'obstiner là-dessus. Tu sais, dans le sens qu'on peut s'expliquer puis en équipe je pense que c'est vraiment quelque chose d'utile parce que c'est très rare que tout le monde est d'accord du premier coup. (Anna, 16 ans, QC)

Illustration 9. La philo permet de mieux comprendre

En lien avec le projet entrepreneurial, la pratique du dialogue philosophie permettrait donc, selon les élèves québécois, la conciliation des points de vue. Anna ajoute que cette conciliation ne se fait pas seulement par la parole ou l'écoute, mais aussi par l'argumentation, qui n'est pas la défense d'un point de vue mais bien d'être capable d'expliquer pourquoi « *une manière de faire est meilleure* » qu'une autre. S'il y a transfert de compétences d'un domaine à l'autre, il s'opère par un glissement pragmatique, l'acte de langage en jeu n'est pas d'argumenter, mais d'expliquer ce qui conduit à décider à partir de critères.

Mise en œuvre de la pensée critique

Dans les deux contextes étudiés, plusieurs élèves indiquent que la philosophie a un effet sur leur pensée. Ils disent que la philosophie les amène « à réfléchir ». Il s'agit de l'élément qui revient le plus souvent. Si on regarde de plus près, on voit ressortir de leurs commentaires certains points plus précis quant à cette dimension.

Il apparaît d'abord que la pratique de la philosophie amènerait les élèves à pousser leur pensée, à aller plus loin que ce qu'ils pensaient avant. Comme dit un élève, « *ça permet de pousser sa pensée plus loin* » (Émile 16 ans, QC) ou « *de ne pas rester en surface* » (Alice, 16 ans, QC). Le questionnement permettrait de pousser sa réflexion et de se poser des questions sur différents sujets : « *ça m'a fait me poser des questions que je me serais pas posées* » (Hugo, 14 ans, FR). Comme le mentionne de manière paradoxale cet élève, il n'a rien appris en philo, sauf à se poser des questions : « *bref j'ai pas appris grand-chose durant les discussions, j'ai plutôt appris de, je me suis plutôt remis en question moi-même et me poser des questions* » (Hugo, 14 ans, FR). On voit ici que le questionnement initié en philosophie ne porte pas que sur le traitement des sujets, mais qu'il met en action une pensée de type « réflexif », par le regard porté sur soi et ses propres conceptions initiales, lequel peut, le cas échéant, conduire à de l'autocorrection. Poser des questions, sur des sujets ou sur soi-même, deviendrait ainsi une habileté : « *à mieux formuler des questions* » (Thierry, 14 ans, FR) et même une habileté à utiliser à l'extérieur des cours : « *parce que, admettons tu peux avoir juste une conversation avec quelqu'un en dehors d'un cours de philo, puis juste penser comme ah OK, pourquoi* » (Béatrice, 16 ans, QC).

Cette possibilité de questionner permettrait d'approfondir sa pensée : il y a quelque chose qu'on ne comprend pas et qu'on aimerait mieux comprendre. L'approfondissement se ferait, entre autres, par l'utilisation de raisons, arguments ou faits pour soutenir ses opinions : « *Parce qu'on a souvent une opinion mais qui est basée sur rien. Fais que, la philo ça permet d'approfondir notre opinion pis de comprendre pourquoi on pense* » (Madison, 16 ans, QC).

Le besoin d'argumenter apparaît être associé à un certain désir de se diriger vers le "vrai", ou, plutôt, comme cette élève le note, de tendre vers le vrai : « *Tandis que maintenant, mes raisons sont plus fondées. Ça se peut qu'elles soient pas vraies encore, sauf que mes raisons ne sont pas sorties de nulle part* » (Julie, 16 ans, QC). On retrouve aussi cette idée chez un élève français : « *oui il faut justifier sur une idée, il faut pas dire par exemple c'est nul et on reste sur c'est nul et puis on dit rien d'autre* » (Iacob, 14 ans, FR).

Il s'agit donc de donner des raisons pour soutenir ses affirmations (v. Illustration 10).

Je trouve vraiment que ça me permet de, quand je donne mon opinion, de juste dire quelque chose pis que quand quelqu'un va me demander pourquoi ? ça m'aide vraiment à comprendre pourquoi je pense d'une certaine manière. (Alice, 16 ans, QC)

Illustration 10. Lien entre philo et donner des raisons

Certains élèves parlent de la capacité qu'ils ont à remettre en question ce qui leur est dit ou ce qu'ils doivent faire, et ce, même si ces idées proviennent de la personne enseignante (v. Illustration 11).

Une autre affaire que moi j'ai remarquée beaucoup c'est en classe souvent notre tendance à remettre en question le prof, pas juste accepter ce qu'il dit comme « ah c'est le prof, c'est sûr qu'il a raison ! ». (Francis, 16 ans, QC)

Illustration 11. Lien entre philo et questionner

Notons qu'il y a une certaine sensibilité chez les élèves du Québec autour du terme « argumenter » qui peut vouloir dire pour eux “chercher à contredire l'autre”. À ce sujet, un élève clarifie la signification de ce terme : « ... *je pense pas qu'on argumente durant les cours, parce que la philo c'est plus un groupe de recherche, mais je veux dire, ça nous aide à argumenter pareil* » (Thomas, 16 ans, QC).

Il ne s'agit donc pas de défendre son point de vue mais, comme on le notait précédemment, de tendre vers le “vrai”, ce qui est l'une des caractéristiques de la pensée critique dans le modèle proposé par Lipman.

L'approfondissement d'un sujet se fait également par l'élargissement des perspectives sur celui-ci. Ceci est lié à la présence de différentes personnes lors des dialogues philosophiques. Cela peut même permettre de différencier un élève qui fait de la philo d'un élève qui n'en fait pas, selon un jeune du Québec (v. Illustration 12).

Comme quelqu'un va te présenter un sujet ou quelque chose selon son point de vue, selon ce qu'il croit que c'est, mais nous on va essayer de genre comme regarder de tous les côtés possibles ça pourrait être quoi d'autre. (Éva, 16 ans, QC)

Illustration 12. Lien entre philo et considérer différentes perspectives

Comme si l'élève internalisait le regard des autres : elle apprend qu'il y a différentes perspectives à prendre en considération. Il en découlerait une certaine habitude à vouloir analyser un sujet ou une situation sous ses différents angles afin de mieux la cerner.

Prendre en compte différentes perspectives est, comme nous l'avons dit, intimement lié à la relation aux autres. La philo amènerait les jeunes à mieux écouter, écouter non pas pour les contredire, mais comprendre et considérer ce qu'ils ont à dire. Voici comment cet élève du Québec décrit l'effet de la philo sur ses relations à l'extérieur de l'école (v. Illustration 13).

Moi je dirais oui, c'est sûr. Admettons faut argumenter souvent, ça peut être dans des soupers de famille, à toutes les fois qu'on parle de quelque chose, la philo ça aide, comme j'ai dit tantôt, à structurer ma pensée puis à donner mon opinion, donner des arguments, voir qu'est-ce que les autres disent puis interagir. Fais que, je dirais que c'est pas mal ça, de communication beaucoup, je trouve que la philosophie ça a vraiment aidé pour ça. (Jean-Philippe, 16 ans, QC)

Illustration 13. Philo et écoute

Selon lui, la philosophie l'aide à argumenter parce qu'elle le conduit à structurer sa pensée et à donner son opinion, un peu partout, comme dans « *des soupers de famille* ». Cependant, il ne s'agirait pas seulement de donner son avis, mais d'entrer dans une relation réelle avec les autres, « à interagir ». On note cette même habileté à entrer en relation avec les autres dans ces propos d'un élève français : « *ben on comprend l'avis de quelqu'un, on essaye de l'aider à l'approfondir son avis ou de le contredire* » (Eddie, 14 ans, FR).

Questionner, approfondir un sujet par l'argumentation, chercher à voir les différents points de vue sur une problématique, amène aussi certains élèves à dire que la philosophie les aiderait à porter des jugements (au sens lipmanien du terme, c'est-à-dire « critiques », fondés sur des critères...) : « *à faire des jugements et des critiques sur certaines choses* » (Éva, 16 ans, QC).

On doit ajouter à ces habiletés celle de s'auto-corriger, qui est une dimension capitale de la pensée critique selon Lipman et Daniel. Cette capacité à changer son point de vue devant de nouvelles informations ou de nouveaux arguments est intimement liée aux précédentes,

particulièrement à la capacité à tenter de comprendre le point de vue des autres, à le prendre au sérieux et à se remettre soi-même en question (v. Illustration 14).

Je pense que ça va aussi changer notre perception. Parce que justement comme elle a dit, vu que tout le monde a des points de vue différents, des fois on va dire « ah oui, ça c'est vrai ». (Laurie, 16 ans, QC)

Illustration 14. Philo et autocorrection

Il ne s'agirait pas seulement d'écouter l'autre, mais d'être capable de changer son opinion devant des arguments qui leur semblent plus « vrais » et, donc de tendre vers le « vrai ». Un autre élève indique que le changement de point de vue ne vient pas uniquement en écoutant le point de vue de tel ou tel autre élève, mais qu'il prend différents éléments d'une discussion pour se faire son opinion (v. Illustration 15).

Ça veut pas dire que toi tu seras pas d'accord avec ça, que l'argument ou que cet aspect-là du « tout » va pas exister. Donc en sortant, en tant que personne, prendre des petites parties de ça, pis de soit me faire grandir ou de soit améliorer notre perception de quelque chose. (Julie, 16 ans, QC).

Illustration 15. Philo et construire sa propre opinion

Beaucoup d'éléments peuvent être abordés dans un dialogue, et l'élève pourra à la fin choisir tel ou tel élément de celui-ci pour construire sa propre pensée.

Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude nous permettent de corroborer certaines observations faites autre part et de cristalliser des interrogations. En effet, une tendance se dégage quant à la conception de la philosophie, considérée essentiellement comme un processus s'appuyant sur des questions et visant l'approfondissement des idées. La dimension sociale (manière de s'exprimer, de dialoguer) de la pratique de la philosophie constitue un élément central des conceptions des élèves et le risque de sombrer dans une forme de subjectivisme (rapport au savoir) demeure bien présent. Ces tendances, de plus en plus prononcées, ont également été relevées dans les travaux de Gagnon *et al.*, (sous presse), de Gagnon et Sasseville (2008), ainsi que de Delanoë (2023). En outre, il ressort des différences perceptibles dans les manières de concevoir les apports selon les contextes dans lesquels s'inscrivent les pratiques philosophiques. En effet, les élèves dont les pratiques prennent forme à l'intérieur d'un programme visant certains apprentissages spécifiques (notamment sous l'angle des habiletés de pensée et de la pensée critique) sont plus explicites sur ces éléments, et ce, peu importe le lieu culturel (France, Suisse, Québec) (Gagnon *et al.*, sous presse ; Delanoë, 2023). À contrario, les élèves dont les pratiques ne sont pas structurées autour d'un tel programme se rabattent essentiellement sur des éléments tels l'écoute, la prise de parole, la réflexion (au sens large) et le questionnement, à cette nuance près que, dans le cadre de la présente étude, les élèves québécois étaient plus vieux et avaient plus d'expérience en philosophie que ceux de la France.

Ces prises de conscience ne sont pas négligeables, au contraire, d'autant que ce qui ressort de manière transversale est le fait que les élèves voient des liens très nets entre ce qu'ils font en philosophie et ce qu'ils sont appelés à faire ailleurs, que ce soit à l'école ou dans la vie de tous les jours, lorsqu'ils sont appelés à discuter (voire résoudre des conflits), à réfléchir, à développer des idées, à argumenter... (Gagnon et Sasseville, 2008 ; Gagnon *et al.*, sous presse).

Néanmoins, quelques défis demeurent si nous souhaitons maximiser les apports des pratiques philosophiques chez les élèves. Parmi ceux-ci, notons les deux suivants : 1) Comment faire pour que la conscience des apports dépasse le cadre des « familles de situation » impliquant des échanges ou de l'argumentation par exemple, dans les domaines d'apprentissage plus « éloignés » tel que les mathématiques, les sciences ou l'histoire ? ; 2) Comment faire pour que les élèves perçoivent les apports que peut procurer une connaissance plus fine des concepts philosophiques ? Pour l'heure, quels que soient les travaux consultés, cet aspect ne ressort pratiquement jamais, alors que nous pourrions partager l'avis, comme certains (Coasne-Khawrin, 2023 ; Lipman, 2003) que les apprentissages de nature plus philosophique, liés aux concepts, contribuent eux aussi à la formation de personnes plus raisonnables.

Références

- Agundez-Rodriguez, A. (2016). Éducation relative à la consommation au primaire selon l'approche de philosophie pour enfants. *Éducation relative à l'environnement*, 13(2). <https://id.erudit.org/iderudit/1052543ar>
- Bertrand, C. (2020). *La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada].
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16947/Bertrand Chantal PhD 20 20.pdf](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16947/Bertrand%20Chantal%20PhD%2020.pdf)
- Blond-Rzewuski, O., Budex, C., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, J.-C., Sasseville, M., Tharrault, P. et Tozzi, M. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hattier.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèles KVP. *Skholê : cahiers de la recherche et du développement*, 16, 55-70.
- Coasne-Khawrin, M. (2023). *Enseigner la philosophie avant le lycée : réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants* [thèse de doctorat inédite, Université Paris-Est Créteil, France].
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 Years. *Creative Education*, 2, 418-428.
https://www.scirp.org/pdf/CE20110500010_76666035.pdf
- Delanoë, A. (2023). *Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence : une contribution possible ?* [thèse de doctorat, Université de Nantes, France]. Thèses.
<https://theses.hal.science/tel-04318828v1/document>
- Gagnon, M., Agundez-Rodriguez, A., Michaud, O., Richard, A. et Theis, L. (sous presse). Pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents : comment favoriser une plus grande prise de conscience des apprentissages chez les élèves ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Gagnon, M., Couture, É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Michaud, O. (2021). Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ? *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 3, 45-70.
http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/philosophia/2021_3/03.pdf

- 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.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051709003>
- Gorard, S., Siddiqui, N., et Huat See, B. (2015). *Philosophy for Children. Evaluation report and Executive summary*. EEF. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581147.pdf>
- Gregory, M., Brubaker, N., Burdick, S., Cevallos-Estarellas, P., Heinegg, J., Jackson, T. E., ... Williams, M. J. (2008). *Philosophy for Children: Practitioner handbook*. Montclair State University.
- Gregory, M. R. (2021). Philosophy for Children and children's philosophical thinking. Dans A. Pagès (dir.), *A History of Western Philosophy in the Contemporary Landscape* (Vol. 5, p. 153-177). London: Bloomsbury Academic.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. (2^d éd.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Pépin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326. <https://doi.org/10.7202/1006441ar>
- PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue: Quatre méthodes*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. et Lavina, S. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288-306.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.003>
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Topping, K. J., Trickey, S. et Cleghorn, P. (2019). *A teacher's guide to philosophy for children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401879>
- Vansieleghem, N. et Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children--after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45. 171-182, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>

Annexe : Grilles d'entretien dans les deux contextes

Guide d'entretien collectif, Québec

Qu'est-ce que la philosophie pour vous ?

Qu'est-ce que vous aimez de la philosophie et pourquoi ?

Qu'est-ce que vous aimez moins de la philosophie et pourquoi ?

Qu'est-ce que la philosophie apporte dans votre vie ?

Pouvez-vous me décrire en quoi consiste votre projet entrepreneurial ?

Qu'est-ce qu'une démocratie pour vous ?

Qu'est-ce qu'un citoyen démocratique pour vous ?

Est-ce que vous vous considérez comme un citoyen démocratique ? Expliquez...

Est-ce que la philosophie influence votre projet entrepreneurial ? Expliquez... Pouvez-vous donner un exemple ?

Est-ce que le projet entrepreneurial influence votre pratique de la philosophie ? Expliquez...
Pouvez-vous donner un exemple ?

Guide d'entretien individuel, France

Quel(s) mot(s) te vient/nent à l'esprit quand on dit « atelier philo » ?

Qu'est-ce que tu as appris en participant aux ateliers philo ?

Est-ce que tu as un exemple où ce que tu as fait en philo a pu t'aider dans une autre discipline ?

Y a-t-il des différences entre la philo et les autres cours ? Lesquelles ?

Est-ce que ça vous arrive de penser à ce dont vous avez parlé en philo à d'autres moments ? À quelle occasion ?

Est-ce que tu aimes participer aux ateliers philo ? Et voudrais-tu continuer les ateliers philo ?