



**ÉTUDE DE CAS SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA PHILOSOPHIE POUR
ENFANTS EN CLASSE D'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE AU
PRIMAIRE : DESCRIPTION, APPORTS ET LIMITES DE LA PRATIQUE**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© ARIANNE DROLET

Octobre 2025

Composition du jury :

Abdellah Marzouk, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Olivier Michaud, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Catherine Malboeuf-Hurtubise, codirectrice de recherche, Université Bishop's

Edith Jolicoeur, examinateur, Université du Québec à Rimouski

Dépôt initial le 12 août 2025

Dépôt final le 31 octobre 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Je dédie ce mémoire à tous les enfants qui méritent d'être entendus et écoutés. Votre pensée rend notre monde plus beau.

REMERCIEMENTS

J'aimerais adresser mes plus sincères remerciements à mon équipe de direction de recherche : M. Olivier Michaud et Mme Catherine Malboeuf-Hurtubise. Ils ont été d'un soutien absolu tout au long de ce projet et ont cru en ce dernier, parfois plus que moi. Leur présence, accessibilité et leur côté humain ont fait la plus grande différence dans ce parcours académique exigeant intellectuellement et mentalement. Merci pour vos encouragements et votre confiance envers mon projet et moi. Merci infiniment à la classe qui a participé à cette recherche. Sans vous, tout ceci n'aurait pu être accompli. Je garde des souvenirs positifs de chacun d'entre vous, enseignante, technicienne en éducation spécialisée (TES) et élèves.

Je dois aussi adresser les plus grands remerciements à mon partenaire de vie Nicholas. Il a su être un support inconditionnel envers mon projet d'études menant à plusieurs sacrifices. Merci de m'avoir permis de le réaliser pendant les trois dernières années en m'épaulant de toutes les façons possibles. Il s'agit du cadeau le plus précieux dont je chérirai toujours. Mille mercis à mes parents, mon frère et à ma famille élargie qui ont su m'encourager à persévirer dans ce parcours académique. Merci à mes collègues étudiantes qui ont été des découvertes humaines et professionnelles précieuses.

Je tiens à remercier les organismes qui m'ont soutenue financièrement : le Collectif d.Phi, l'Université Bishop's et le Conseil de recherches en sciences humaines.

Je me remercie d'avoir persévétré malgré tous les obstacles qu'encourent les études supérieures en conciliation avec mes projets de vie. Au-delà des apprentissages scientifiques et académiques réalisés, j'ai pu en apprendre encore plus sur moi-même et évoluer professionnellement, intellectuellement et personnellement. Tout ce chemin parcouru en aura valu la peine. Ce mémoire est le fruit de toute cette collaboration, des partages et d'un amour pour les sciences de l'éducation.

RÉSUMÉ

La philosophie pour enfants (PPE) est une approche pédagogique de plus en plus implantée dans les milieux scolaires, notamment au Québec. Visant le développement d'une pensée dite pluridimensionnelle (critique, créative et vigilante), elle a fait l'objet de nombreux travaux de recherche à travers le monde et au Québec pour documenter sa pertinence comme moyen pour atteindre les objectifs qu'elle se donne. Malgré une évolution notée dans la manière de pratiquer la PPE dans les dernières décennies, elle demeure une pratique qui s'adresse principalement aux personnes présentant des profils cognitifs et de raisonnements dits typiques. En effet, très peu de travaux, tant au Québec qu'à l'international, se sont penchés sur la pratique de la PPE auprès d'enfants présentant des besoins particuliers et encore moins auprès d'élèves fréquentant une classe spécialisée. Il apparaît donc pertinent de documenter la pratique de la PPE dans ce contexte scolaire, auprès d'élèves à besoins particuliers. Cette étude de cas collaborative avait pour objectif de décrire la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire au primaire et d'identifier des apports et des limites découlant de cette pratique.

Pour ce faire, dix ateliers de PPE ont été intégrés dans une classe d'adaptation scolaire au primaire accueillant des élèves âgés de 8 à 13 ans ayant des difficultés d'apprentissage. Le processus de planification et de réalisation des ateliers a été documenté à l'aide des notes de terrain issues d'observations. Des entrevues semi-dirigées avec l'enseignante (n=1), la technicienne en éducation spécialisée (TES) (n=1) et les élèves (n=10) ont permis d'approfondir la compréhension du cas. L'analyse des données a permis de faire émerger les thèmes porteurs suivants : description de la pratique de la PPE dans la classe d'adaptation scolaire, moyens d'adaptations en PPE et les apports et les limites de la pratique dans ce contexte précis. Les retombées de cette étude permettent d'ouvrir le champ de pratique de la PPE à de nouvelles avenues, en plus de contribuer à de nouvelles réflexions quant à sa visée. Elle ouvre également la porte à de nouvelles pistes de formation pour le personnel scolaire désirant pratiquer la PPE.

Mots clés : philosophie pour enfants, élèves en difficulté d'apprentissage, adaptation scolaire, éducation primaire, méthodes d'enseignement, éducation.

ABSTRACT

Philosophy for Children (P4C) is an educational approach that is gaining traction in school settings, including in Quebec. Aiming to foster what is referred to as multidimensional thinking (critical, creative, and caring), it has been the subject of numerous research studies, both internationally and within Quebec, to support its relevance as a means of achieving its stated objectives. Despite an evolution in how P4C has been implemented over the past few decades, it remains a practice primarily geared toward individuals with neurotypical cognitive and thinking profiles. Indeed, very few studies, whether in Quebec or abroad, have focused on the practice of P4C with children with special educational needs, and even fewer have examined its implementation in special education classrooms. It is therefore relevant to document the practice of P4C in this educational context with students requiring adapted support. This collaborative case study aimed to describe the practice of P4C in a special education elementary classroom for students with special needs and to identify the contributions and limitations associated with this phenomenon.

To achieve this, ten P4C workshops were integrated into a specialized classroom serving students aged 8 to 13 with learning difficulties. The planning and implementation process of the workshops was documented using field notes from classroom observations. Semi-structured interviews with the teacher (n=1), the special education technician (n=1), and the students (n=10) provided deeper insight into the case. Data analysis led to the emergence of the following key themes: the description of P4C in the special education classroom, adaptations used in P4C, and the benefits and limitations of this practice in this specific context. This study has scientific implications, as it opens new avenues for the practice of P4C and contributes to broader reflection on the goals of this pedagogical approach. It may also pave the way for new training opportunities for school staff interested in implementing P4C.

Keywords: philosophy for children, students with learning difficulties, special education, elementary education, teaching methods, education.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES FIGURES	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 CONTEXTE GENERAL : LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS.....	3
1.1.1 Historique et objectifs de la philosophie pour enfants	3
1.1.2 Déroulement de la pratique de la PPE	5
1.1.3 Apports de la PPE.....	5
1.2 LA PPE ET L'ADAPTATION SCOLAIRE : QUELS CONSTATS DE RECHERCHE ?	7
1.2.1 Éléments théoriques.....	8
1.2.2 Éléments empiriques	9
1.2.3 Contexte de l'adaptation scolaire dans les écoles primaires au Québec	9
1.2.4 La PPE comme une avenue intéressante pour les EHDAAs	10
1.3 LA RECHERCHE	11
1.3.1 Le problème de recherche	11
1.3.2 Les questions de recherche.....	13
1.3.3 Les objectifs de la recherche	14
1.3.4 La pertinence sociale et scientifique de la recherche	14
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	15

2.1	LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS	15
2.1.1	Présentation de la philosophie pour enfants et de ses principes fondamentaux.....	15
2.1.2	Critiques formulées envers la PPE.....	29
2.1.3	La pratique de la philosophie : une pratique cognitive	30
2.2	LES ELEVES HANDICAPES ET EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET D'ADAPTATION (EHDAAS).....	34
2.2.1	Définition des EHDAAS.....	34
2.2.2	Catégorisation des EHDAAS.....	36
2.2.3	Caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage	40
2.2.4	Scolarisation des EHDAAS	45
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		49
3.1	APPROCHE DE RECHERCHE	49
3.1.1	Étude de cas collaborative	49
3.1.2	Échantillonnage.....	51
3.1.3	Critères d'inclusion pour le cas à l'étude.....	51
3.2	RECRUTEMENT DE LA CLASSE COLLABORATRICE	52
3.2.1	Présentation du cas.....	53
3.2.2	Déroulement de la recherche	55
3.3	METHODE DE COLLECTE DE DONNEES	58
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée	59
3.3.2	L'observation	60
3.3.3	Les notes de terrain	62
3.4	L'ANALYSE DE DONNEES	63
3.5	CRITERES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUES.....	65
3.6	CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	66
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		69
4.1	DEROULEMENT DES ATELIERS	70
4.1.1	Première partie du projet — Ateliers 1 à 5	70
4.1.2	Deuxième partie du projet — Atelier 6 à 10.....	78
4.1.3	Fermeture du projet.....	82
4.1.4	Construction des résultats après la collecte de données.....	83

4.2	ADAPTATION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS	84
4.2.1	Idée concrète et un sujet accessible aux élèves	85
4.2.2	Activation physique des élèves	88
4.2.3	Déroulement cyclique des séances de PPE	91
4.2.4	Utilisation de supports visuels.....	94
4.2.5	Synthèse du thème.....	99
4.3	APPORTS ET LIMITES DE LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS	99
4.3.1	La pratique enseignante	100
4.3.2	Les élèves	106
4.3.3	Les thèmes	111
4.3.4	Appréciation de la PPE des participants.....	114
4.4	SYNTHESE DES RESULTATS	117
	CHAPITRE 5 DISCUSSION	119
5.1	PRATIQUER LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS EN CLASSE D'ADAPTATION SCOLAIRE	119
5.1.1	Portrait des dialogues	119
5.1.2	Nécessité de mettre en place des adaptations	121
5.1.3	Passage d'une visée didactique de la pensée à une visée socioaffective.....	129
5.2	LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA PRATIQUE EN CLASSE D'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE	132
5.2.1	Pour l'enseignant en adaptation scolaire et sociale	132
5.2.2	Pour les EHDAAs	135
5.2.3	Difficulté d'intégration de la pratique en contexte d'adaptation scolaire.....	139
5.3	SYNTHESE DE LA DISCUSSION	141
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	143
	RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	146
	ANNEXE I.....	149
	ANNEXE II	151
	ANNEXE III	159
	ANNEXE IV	181

ANNEXE V.....	193
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	201

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Rôles des participants de la DVDP	26
Tableau 2 Codes de difficultés reconnus aux EHDAA	37
Tableau 3 Thèmes des ateliers de PPE	56
Tableau 4 Chronologie de la collecte de données.....	58

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Pensée pluridimensionnelle	19
Figure 2. Regroupement des EHDAA	38
Figure 4. Affiche habileté de pensée « Donner une raison »	71
Figure 5. Exemple de mises en situation utilisées lors de l'atelier 6	87
Figure 6. Exemplification du déroulement cyclique (atelier 8 — Le mensonge).....	93
Figure 7. Continuum d'opinions illustrées (atelier 6).....	95
Figure 8. Étiquettes atelier 8 (mensonge)	96
Figure 9. Affiche échelle d'appréciation des ateliers	116
Figure 10. Déroulement cyclique en comparaison avec les étapes de Pettier	124

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
ARCH	Atelier réflexif sur la condition humaine
CPC	Cheminement particulier continu
CRP	Communauté de recherche philosophique
CSS	Centre de services scolaires
CSSBE	Centre de services scolaires de Beauce-Etchemin
DVDP	Discussion à visée démocratique et philosophique
EHDAA	Élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
LIP	Loi sur l'instruction publique
PPE	Philosophie pour enfants
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TES	Technicienne en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
ZPD	Zone proximale de développement

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans les dernières années, la pratique de la philosophie pour enfants (PPE) a pris son envol dans les écoles primaires du Québec. Cette expansion s'observe notamment par le fait que cette pratique est de plus en plus abordée dans la formation des initiales des futurs enseignants et également par l'arrivée du nouveau programme de *Culture et citoyenneté québécoise*. Ce programme, tout comme la philosophie pour enfants, préconise la pratique du dialogue et le développement d'une pensée critique chez les élèves québécois (Lipman, 2011; Ministère de l'Éducation, 2023). Cette pratique pédagogique a fait l'objet de nombreuses études, tant au Québec qu'à l'étranger, entraînant des données qui appuient la pertinence et la légitimité de celle-ci d'un point de vue pédagogique. Toutefois, il a pu être rapidement constaté que peu d'études se sont penchées sur cette approche pédagogique dans un contexte d'hétérogénéité des profils d'apprenants. En ce sens, la PPE a principalement été étudiée dans un format s'appliquant à un profil normé d'apprenant et de penseurs.

Or, le contexte éducatif au Québec est actuellement soumis au phénomène de l'augmentation des besoins particuliers des élèves, complexifiant la pratique enseignante. Étant de plus en plus confrontés à des profils d'élèves variés, et ce, sur divers plans (académiques, social, socioéconomique, culturel, etc.), les enseignants font face à la complexité d'enseigner dans un contexte d'hétérogénéité des élèves. Il donc est important de s'assurer que les pratiques pédagogiques appuyées par la science demeurent toujours actuellement pertinentes dans ce contexte changeant et complexe. La nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques s'avère donc essentielle pour favoriser l'apprentissage et le développement du plus grand nombre d'élèves. Les besoins des élèves varient considérablement d'un élève à l'autre. Certains nécessitent de recevoir des adaptations dans les tâches scolaires (par exemple, fragmenter la tâche) alors que d'autres ont besoin d'être scolarisés en classe d'adaptation scolaire. Cela requiert un niveau de soutien plus élevé et

une individualisation des apprentissages. Sachant que la pratique de la philosophie pour enfants est peu documentée dans une vision d'adaptation, il est pertinent de se questionner à savoir comment elle peut être pratiquée auprès d'élèves fréquentant une classe d'adaptation scolaire. Ainsi, de manière globale, cette recherche consiste à répondre à ce questionnement initial en tentant de décrire la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire et d'y identifier des apports et des limites.

La recherche présentée dans ce mémoire vise à combler le manque de connaissance dans ce domaine. Dans le premier chapitre, nous présenterons la problématique entourant la pratique de la philosophie pour enfants dans un contexte d'adaptation scolaire au primaire, qui se résume par un écart important dans les connaissances dans ce domaine. Ce portrait mène à la formulation de nos questions et de nos objectifs de recherche. Le deuxième chapitre propose un cadre conceptuel permettant de définir en profondeur la pratique de la philosophie pour enfants et le concept d'élève handicapé et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA). Cette présentation permet d'expliciter sur quels principes théoriques se base cette étude. Les aspects méthodologiques retenus permettant la mise en œuvre de cette recherche, tels que l'approche de recherche, l'échantillonnage, les outils de collecte de données et la procédure d'analyse sont présentés dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre expose les résultats signifiants ayant émergé lors de l'analyse du corpus de données. Ces résultats sont ensuite discutés et interprétés au regard des écrits scientifiques et de la problématique de recherche dans le cinquième et dernier chapitre. Enfin, une conclusion permet d'effectuer une synthèse de ce travail de recherche en plus d'y présenter les limites encourues par cette étude.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique à l'origine de cette recherche. Il est question de présenter de manière générale l'état des connaissances scientifiques actuelles entourant la pratique de la PPE en contexte d'adaptation scolaire pour situer le contexte de ce champ de recherche. Des constats et enjeux sont présentés afin de présenter le problème de recherche et d'ainsi justifier la pertinence d'étudier le phénomène d'intérêt. Le chapitre s'achève en précisant les questions de recherche ainsi que les objectifs poursuivis.

1.1 CONTEXTE GÉNÉRAL : LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Afin de bien situer cette recherche, il est nécessaire de présenter de manière générale la PPE. Pour ce faire, il sera question de présenter un bref historique de la pratique ainsi que son déroulement général. Les apports étudiés dans les écrits scientifiques seront présentés pour comprendre l'impact de la pratique dans une perspective éducative.

1.1.1 Historique et objectifs de la philosophie pour enfants

La PPE est une approche permettant de pratiquer la discipline de la philosophie avec les enfants. Cette approche a été créée par les philosophes américains Matthew Lipman et Margareth Sharp (Michaud et Sasseville, 2017). Elle a pour objectif pédagogique d'amener les enfants à penser par eux-mêmes, donc de développer une pensée autonome (Lipman, 2011).

Par pensée autonome, Lipman (2011) explique qu'il s'agit :

« [d]es élèves qui ne font pas que répéter comme des perroquets ce que d'autres disent ou pensent. Ce sont ceux qui, plutôt, se font leurs propres jugements sur la réalité, se forgent leur propre compréhension du monde et finissent par concevoir

de manière personnelle quel genre de personnes ils souhaitent devenir et le monde dans lequel ils veulent vivre » (p.37).

En créant son approche, Lipman a élaboré une conception d'une pensée pluridimensionnelle qui regroupe la pensée critique, la pensée créative et la pensée vigilante (Laverty et al., 2021). La pensée critique fait référence au fait d'appuyer sa pensée par des critères, d'argumenter, de s'autocritiquer et de tenir compte de nuances (Blond-Rzewuski et al., 2018). La pensée créative fait référence à l'inventivité, la pensée imaginative. Elle permet de proposer des hypothèses audacieuses et originales à certains enjeux (Blond-Rzewuski et al., 2018). La pensée vigilante fait référence à la bienveillance. Elle valorise le respect et le développement de l'empathie et elle oriente la pensée sur ce qui a de l'intérêt ou une valeur (Blond-Rzewuski et al., 2018; Yergeau et Sasseville, 2018). La combinaison de ces trois pensées permet de former une pensée d'excellence pluridimensionnelle et complexe. Elle permet donc de créer des jugements dits raisonnables (Blond-Rzewuski et al., 2018).

L'avènement de la PPE coïncide avec la reconnaissance que les enfants sont capables de penser de manière critique et de manière créative, et ce, parfois de manière abstraite (Gregory, 2008; Gregory et al., 2017). Lipman s'est inspiré de ses diverses expériences pour argumenter que les enfants étaient en effet en mesure de faire preuve d'une pensée critique et imaginative (Laverty et al., 2021). De ce fait, il est important que les enfants apprennent le jugement et la rationalité au travers de la discipline de la philosophie (Gregory, 2008).

Par la création de sa méthode, Lipman promouvait le passage à un modèle éducatif à un modèle dit réflexif. Celui-ci se veut une critique et une opposition au modèle standard ou traditionnel (Lipman, 2011). Le modèle éducatif réflexif vise l'éducation par une communauté de recherche poursuivant l'acquisition d'une meilleure compréhension du monde et d'un meilleur jugement. Il vise aussi à ce que les élèves soient attentifs et réfléchis afin de faire preuve d'un meilleur jugement et être plus raisonnables. Finalement, ce modèle aspire à faire ressortir les relations entre le sujet à l'étude plutôt que l'acquisition d'informations (Lipman, 2011).

Ainsi, Lipman croyait que pour en arriver à ce que les élèves pensent par eux-mêmes, il était essentiel que ceux-ci appliquent une méthode plus scientifique (de recherche) aux problèmes auxquels ils étaient confrontés (Lipman, 2011).

1.1.2 Déroulement de la pratique de la PPE

Il existe de nombreux dispositifs permettant de pratiquer la PPE. De manière générale, elle se déroule en trois étapes : 1) la présentation d'un stimulus (élément déclencheur), 2) la cueillette et le choix de la question, 3) le pratique du dialogue (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Certains ajoutent une quatrième étape visant à faire un retour évaluatif sur la pratique (Michaud et Sasseville, 2017). Il n'y a pas de temps prescrit quant à la durée d'une séance de PPE, cela demeure à la discréption de l'animateur ou de l'enseignant. Pendant le dialogue, l'objectif n'est ni la recherche d'un consensus ni de tomber dans la moralisation. Au contraire, l'enseignant se doit d'être neutre et de privilégier le questionnement chez les élèves, dans le but de les amener à mobiliser de multiples habiletés de pensée (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Le processus est ici plus important que le résultat du dialogue.

1.1.3 Apports de la PPE

Depuis la création de cette pratique par Lipman, plusieurs études ont été réalisées dans les milieux scolaires en vue d'étudier les apports de sa pratique régulière. La synthèse des apports de la PPE chez les élèves se regroupe en deux grandes catégories : les apports sur le plan académique (apprentissages scolaires) et les apports sur le plan socioaffectif (compétences sociales et émotionnelles). Il est à noter que les connaissances existantes sont issues de devis méthodologiques variables, dont des devis non expérimentaux (par exemple présence d'un groupe témoin et d'un groupe expérimental). Ainsi, les connaissances actuelles entourant les bénéfices de la PPE ne peuvent être attribuées hors de tout doute exclusivement à la pratique de la PPE. Toutefois, elles permettent tout de même d'émettre certaines

hypothèses prometteuses quant aux bénéfices de la PPE chez les élèves. Nous considérons donc qu'il est pertinent de les présenter.

1.1.3.1 Apports d'un point de vue académique

Plusieurs études ont documenté les effets positifs que pourrait amener la pratique fréquente de la PPE en classe au niveau des apprentissages scolaires. D'abord, la pratique de la PPE permettrait de réaliser certains gains au niveau des habiletés cognitives. En effet, l'évaluation du programme *Thinking Through Philosophy Program* par Topping et al. (2019) a révélé que les élèves participant au programme ont obtenu des progrès significatifs entre le prétest et le post-test d'une épreuve d'habiletés cognitives standardisée. Également, les études de Garcia-Moriyon et al. (2005), de Daniel (2008) et de Cassidy et Christie (2014) ont indiqué que la pratique de la PPE avait permis aux élèves de développer de manière considérable leurs facultés cognitives supérieures (cité dans Cassidy et al., 2018). D'ailleurs, Trickey (2007) ainsi que Millett et Tapper (2011) ont observé que les progrès cognitifs réalisés à l'aide de la PPE se maintiennent dans le temps (cité dans Cassidy et al., 2018). Également, le raisonnement des élèves gagnerait en qualité (Jenkins et Lyle, 2010; Simon, 1979).

De plus, la pratique de la PPE permettrait d'augmenter l'engagement scolaire des élèves (Jenkins et Lyle, 2010; Malboeuf-Hurtubise et al., 2018; Wan Yusoff et Wan Mazwati, 2018). Ceci s'expliquerait par le fait que l'enfant est considéré comme un interlocuteur valable pendant la pratique, sollicitant un engagement cognitif et comportemental. Cela pourrait intervenir au niveau de la motivation intrinsèque (motivation qui amène un individu à réaliser une action pour obtenir une satisfaction personnelle) (Malboeuf-Hurtubise et al., 2018; Wan Yusoff et Wan Mazwati, 2018).

Finalement, un rapport de recherche sur la PPE réalisé au Royaume-Uni a documenté que les élèves participants auraient fait des progrès significatifs en lecture et en mathématiques en comparaison aux élèves du groupe contrôle (Gorard et al., 2015). Ce rapport a également mis en lumière que les progrès seraient encore plus grands chez les élèves

considérés comme désavantagés (Gorard et al., 2015). Le terme « désavantagé » utilisé au Royaume-Uni fait référence à la population d'élèves plus vulnérables. Ces élèves peuvent provenir d'un milieu socio-économique défavorisé, avoir des besoins particuliers ou encore provenir d'un milieu familial difficile (famille d'accueil, centre d'hébergement) (Carpenter et al., 2013).

1.1.3.2 Apports d'un point de vue socioaffectif

Plusieurs études se sont également intéressées au volet socioaffectif à la suite d'une pratique de la PPE régulière. D'abord, plusieurs études ont constaté que les élèves pratiquant la PPE en classe ont fait preuve d'une augmentation de leur estime de soi (Cassidy et al., 2018; Delanoë, 2021; Jenkins et Lyle, 2010; Topping et al., 2019). Cet élément peut encore une fois s'expliquer par le statut d'interlocuteur valable que procure cette approche (Delanoë, 2021).

Également, puisque la PPE se pratique en communauté, elle peut contribuer à l'amélioration des habiletés sociales et de communication des élèves (Cassidy et al., 2018; Gagnon et al., 2013; Siddiqui et al., 2017). La pratique du dialogue serait un outil utile pour surmonter certains défis entourant les comportements perturbateurs et antisociaux chez les élèves (Siddiqui et al., 2017). Encore une fois, les résultats de Siddiqui et al. (2017) indiquent que les progrès seraient davantage marqués chez les élèves vulnérables. Les travaux de Malboeuf-Hurtubise et al. (2021) ont également indiqué que la pratique de la PPE pouvait améliorer la santé mentale des enfants lorsque l'on aborde des thématiques pouvant se rapporter à des inquiétudes qu'ils vivent.

1.2 LA PPE ET L'ADAPTATION SCOLAIRE : QUELS CONSTATS DE RECHERCHE ?

Cette recherche s'intéresse à la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire ou classe spécialisée. Par le fait même, elle s'intéresse à une population d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Legendre (2005) définit la classe spécialisée comme étant destinée à des élèves regroupés pour recevoir un enseignement le plus adapté possible à leurs besoins particuliers. Généralement, les regroupements sont réalisés à partir de certaines caractéristiques partagées par les élèves. Ces classes spéciales sont composées avec moins d'élèves (effectif réduit) afin que ces derniers reçoivent une attention plus soutenue et individuelle de la part de l'enseignant (Goupil, 2020).

Au Québec, les enfants fréquentant une classe d'adaptation scolaire sont regroupés sous l'appellation « élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation » (EHDA). La présentation des différentes définitions québécoises permettant de catégoriser les élèves présentant des difficultés est abordée dans le prochain chapitre.

Pour bien asseoir la problématique de recherche, il est nécessaire de situer la pratique de la PPE au regard de cette population et du contexte de la classe d'adaptation scolaire. Le domaine de la pratique de la PPE auprès des élèves en difficulté est encore émergent. De ce fait, il n'existe, à notre connaissance, que quelques éléments théoriques et empiriques concernant ce champ.

1.2.1 Éléments théoriques

Les auteurs s'étant intéressés à la pratique de la PPE auprès de la population d'élèves à l'étude ont amené certains éléments théoriques, c'est-à-dire des pistes de réflexion, afin de guider l'approche. D'abord, les élèves en difficulté sont en mesure de pratiquer la PPE malgré leurs défis (Pettier, 2005). Toutefois, pour assurer le succès de la pratique, il est important d'avoir une planification structurée et prévoyante afin que le dialogue se déroule en accord avec les caractéristiques des élèves (Pettier, 2005).

Également, Stokes (2006) mentionne que l'approche utilisée en PPE possède un certain potentiel pour les élèves en difficulté. En effet, elle pourrait permettre d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité, la métacognition et la compétence d'autocorrection (Stokes, 2006). L'amélioration de ces éléments favoriserait la prise en charge de son propre processus

d'apprentissage, et de ce fait, favoriserait l'apprentissage efficace et persévérançant chez les élèves (Gagné et al., 2009; Stokes, 2006).

1.2.2 Éléments empiriques

D'un point de vue de la recherche empirique, certains auteurs à l'international ont expérimenté la pratique de la PPE auprès d'élèves présentant des difficultés scolaires. Bien que la plupart des recherches soient de nature qualitative et que leurs résultats ne puissent être généralisés, les diverses recherches font émerger certains constats récurrents. Parmi ces constats, il a été observé que les élèves en difficulté ayant pratiqué la PPE sur une base régulière ont manifesté les signes suivants : amélioration de l'autorégulation (Jenkins et Lyle, 2010; Simon, 1979; Wan Yusoff et Wan Mazwati, 2018); amélioration des habiletés cognitives (Jenkins et Lyle, 2010); amélioration de l'engagement dans les travaux scolaires (Jenkins et Lyle, 2010; Wan Yusoff et Wan Mazwati, 2018); amélioration de l'autorégulation de comportements (Cassidy et al., 2018); augmentation de l'estime et de la confiance en soi (Cassidy et al., 2018; Delanoë, 2021).

Certains constats résonnent également avec les apports étudiés de la PPE dans un contexte scolaire régulier tels que mentionnés à la section 1.1.3.

1.2.3 Contexte de l'adaptation scolaire dans les écoles primaires au Québec

Au Québec en pour l'année scolaire 2022-2023¹, 21,1% des élèves au primaire sont considérés comme EHDAA (Office des personnes handicapées du Québec, 2024). Ainsi, environ un élève sur quatre vit avec des difficultés scolaires pouvant nuire à leur réussite éducative. Parmi ce nombre, 84% des EHDAA sont intégrés en classe régulière et 13,9% fréquentent une classe spécialisée (Office des personnes handicapées du Québec, 2024). Ceci indique qu'un nombre considérable d'élèves fréquentant une classe spécialisée présentent des difficultés scolaires importantes les menant vers un cheminement scolaire adapté. Il est

¹ Données les plus récentes à ce jour.

donc important de s'intéresser à différentes approches pédagogiques pouvant être adaptées ou pertinentes pour cette population d'élèves.

1.2.4 La PPE comme une avenue intéressante pour les EHDAAs

Nous avons exposé le fait que plusieurs études réalisées auprès d'élèves pratiquant la PPE de manière régulière ont remarqué une certaine amélioration des habiletés cognitives des participants (Gorard et al., 2015; Jenkins et Lyle, 2010; Topping et al., 2019).

Les stratégies cognitives sont des techniques ou des procédures intellectuelles qu'un individu choisit comme étant plus propices à la résolution d'un problème (Legendre, 2005, cité dans Vienneau, 2017). Les stratégies métacognitives, quant à elles, font référence au processus conscient de la gestion de son propre répertoire de stratégies cognitives et d'apprentissage (Vienneau, 2017). La métacognition peut jouer un rôle considérable sur la réussite scolaire, car elle permet de favoriser l'autorégulation et le sentiment d'auto-efficacité des élèves (Gagné et al., 2009; Vienneau, 2017). Ces différentes stratégies et fonctions jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (Restrepo et Venet, 2022). Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent fréquemment un déficit de mobilisation efficace de stratégies cognitives et métacognitives. Ce déficit permet d'expliquer en partie sur la persistance des difficultés rencontrées (Goupil, 2020).

De plus, plusieurs études ont fait état de l'amélioration de l'estime et de la confiance en soi à la suite de la pratique régulière de la PPE, en raison du passage au statut d'interlocuteur valable (Cassidy et al., 2018; Delanoë, 2021; Jenkins et Lyle, 2010; Malboeuf-Hurtubise et al., 2018; Topping et al., 2019; Wan Yusoff et Wan Mazwati, 2018). Or, l'estime de soi joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent des croyances plus négatives envers leurs propres capacités à réaliser certaines tâches. Archambault et Chouinard (2016) mentionnent que :

Plus la cause (attribution) pour expliquer un succès ou un échec semble externe (par exemple la chance), moins l'élève sera porté à persévérer dans l'apprentissage. En

effet, il ne perçoit pas son pouvoir sur son apprentissage. (cité dans Goupil, 2020, p. 87)

En pratiquant la PPE, les élèves sont témoins de leur compétence, qui peut être attribuable à leurs facteurs internes.

De ce fait, il peut être argumenté que la pratique de la PPE auprès des élèves en difficulté d'apprentissage pourrait constituer en une approche intéressante afin de les soutenir dans leur engagement cognitif. En effet, elle pourrait favoriser le développement d'habiletés cognitives et métacognitives efficientes en plus de développer l'estime de soi, deux éléments ayant une influence importante sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Gagné et al., 2009; Goupil, 2020; Stokes, 2006).

1.3 LA RECHERCHE

1.3.1 Le problème de recherche

Comme mentionné antérieurement, plusieurs études se sont intéressées aux apports de la pratique de la PPE chez les élèves du primaire. Celles-ci ont mis en lumière plusieurs bénéfices potentiels, et ce, tant d'un point de vue académique que socioémotionnel (Delanoë, 2021; Gagnon et al., 2013; Gorard et al., 2015; Jenkins et Lyle, 2010; Siddiqui et al., 2017; Simon, 1979; Topping et al., 2019; Wan Yusoff et Wan Mazwati, 2018).

De plus, les études de Gorard et al. (2015) et de Siddiqui et al. (2017) laissent croire que les progrès réalisés seraient plus importants chez une population d'élèves plus vulnérables. Rappelons également que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage possèdent souvent un déficit de mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ayant un impact significatif sur les apprentissages et l'adaptation (Gagné et al., 2009; Ministère de l'Éducation, 2003).

Sachant que la PPE favorise l'amélioration des facultés cognitives, il peut donc être supposé que la pratique de la PPE auprès pourrait s'avérer, en théorie, une méthode pédagogique

intéressante à utiliser auprès des EHDAA. Toutefois, le constat est qu'il existe très peu de connaissances dans les écrits scientifiques sur les pratiques de PPE auprès d'élèves en difficulté scolaire et encore moins dans un contexte de classe spécialisée (adaptation scolaire). En effet, les ouvrages de référence et didactiques importants sur l'intégration de la pratique de la PPE en classe ne s'intéressent pas à la pratique auprès des élèves en difficulté scolaire, et ce, tant au Québec qu'à l'international (Blond-Rzewuski et al., 2018; Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Gregory, 2008; Gregory et al., 2017; Lipman, 2011; Sasseville, 2009; Sasseville et Gagnon, 2020; Topping et al., 2019).

Aussi, bien qu'il existe quelques études portant sur la pratique de la PPE auprès d'élèves en difficulté, le contexte scolaire de celles-ci rend les résultats difficilement transférables au contexte de l'adaptation scolaire et à la réalité québécoise. D'abord, les études de Cassidy et al. (2018) et de Jenkins et Lyle (2010) ont étudié de manière qualitative la pratique de la PPE auprès d'élèves présentant des difficultés scolaires variées. Toutefois, les élèves participant aux deux études étaient intégrés en classe régulière² et avaient un cheminement scolaire régulier. Également, Wan Yusoff et Wan Mazwati (2018) ont réalisé une étude sur la PPE auprès d'une classe composée exclusivement d'élèves en difficulté, en Malaisie. Cependant, le contexte scolaire de ce pays et la vision des élèves en difficulté diffèrent fortement des définitions et de l'organisation des services éducatifs du Québec.

Les seuls travaux francophones réalisés sur la PPE en contexte d'adaptation scolaire sont ceux de Pettier (2005). Ce chercheur français a travaillé sur ce champ de recherche en classe Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Toutefois, ce type de classe accueille principalement des élèves adolescents. En investissant les travaux de Pettier (2005), nous trouvons intéressant de se pencher à un contexte québécois, mais auprès d'enfants d'âge primaire présentant des difficultés scolaires.

² Le terme « classe régulière » est utilisé au lieu du terme « classe ordinaire » utilisé dans la documentation officielle, car nous considérons qu'il possède une connotation moins négative.

En conclusion, à notre connaissance, il n'existe pas de données sur la pratique de la PPE auprès des EHDAA au Québec et il n'existe pas de données sur l'intégration de cette pratique en classe d'adaptation scolaire au Québec, et ce, auprès d'élèves d'âge primaire. Il existe donc une absence de connaissances sur ce sujet.

Sachant que 21,1% des élèves au Québec sont des EHDAA et que 13,9% de ces derniers sont scolarisés en classe spécialisée, il est important de les considérer dans l'étude d'approches pédagogiques pour prendre en compte leur réalité. En investissant cette réflexion, la présente recherche souhaite combler un manque de connaissance dans la pratique de la PPE, plus précisément en contexte d'adaptation scolaire au secteur primaire, et ce, dans un but d'éclairer davantage la pratique.

1.3.2 Les questions de recherche

Considérant le potentiel que présente la pratique de la PPE afin de développer certaines habiletés cognitives et socioémotionnelles (Stokes, 2006) pouvant soutenir les EHDAA, il nous apparaît pertinent de réfléchir à l'exercice de cette pratique auprès de ces derniers. En considérant également le peu d'études s'étant penchées sur la PPE en cheminement adapté, nous croyons qu'il est d'autant plus riche de s'intéresser à la classe d'adaptation scolaire au primaire. Puisque la classe d'adaptation scolaire accueille principalement des EHDAA, cela facilitera également l'expérimentation auprès de cette population. Pour combler le manque de connaissances scientifiques dans ce domaine, il est avant tout nécessaire de documenter comment se déploie la pratique de la PPE auprès d'EHDAA fréquentant une classe d'adaptation scolaire et sociale.

Dans cette optique, la présente recherche s'appuie sur les deux questions de recherche suivantes : 1) Comment pratiquer la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire ? 2) Quels sont les apports et les limites du recours de cette pratique en classe d'adaptation scolaire ?

1.3.3 Les objectifs de la recherche

La présente recherche détient une visée descriptive dans le but d'arriver à une compréhension en profondeur du phénomène de la pratique de la PPE auprès des EHDAAs qui fréquentent une classe d'adaptation scolaire. De ce fait, elle possède deux objectifs principaux : 1) décrire et analyser la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire; 2) identifier les apports et les limites du recours de cette pratique dans ce type de classe.

1.3.4 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

La présente recherche possède une pertinence scientifique. En effet, en raison du faible nombre de données sur la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire, il apparaît pertinent que la communauté scientifique se penche sur ce sujet. Les données recueillies par cette recherche permettent de décrire la pratique dans un contexte de classe spécialisée, et d'ainsi comprendre davantage ce phénomène. Elles permettent également de soulever certains apports et certaines limites reliées à la pratique en contexte d'adaptation scolaire. De ce fait, grâce aux résultats de cette recherche, il est possible d'éclairer la pratique auprès de la population d'élèves à l'étude et ainsi de proposer potentiellement une nouvelle approche pédagogique aux enseignants qui travaillent majoritairement avec des EHDAAs et/ou en contexte d'adaptation scolaire. Les connaissances générées par la recherche peuvent avoir une portée en dehors du Québec, voire à l'international, en raison du statut émergent du domaine de recherche.

Cette recherche détient également une pertinence sociale. En constatant le nombre d'EHDAAs dans les écoles du Québec, nous constatons la pertinence de s'intéresser à des pratiques pédagogiques prenant également en compte les particularités et les besoins des EHDAAs.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente une synthèse des connaissances actuelles portant sur les concepts centraux de la recherche. Rappelons que cette étude a comme objectif de décrire et d'analyser les apports et les limites de la PPE auprès d'EHDAA fréquentant une classe d'adaptation scolaire. De ce fait, les concepts soutenant la problématique à définir dans ce cadre conceptuel sont la philosophie pour enfants et les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA).

2.1 LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Cette recherche s'inscrit dans le grand mouvement de la philosophie pour enfants (PPE). Ce dernier a pris diverses formes avec le temps et à travers le monde. Ici, nous utiliserons le terme PPE pour définir la pratique au sens large de cette dernière. Pour bien couvrir le sujet, il est nécessaire de couvrir les processus fondamentaux de la PPE, de présenter certaines critiques faites à l'égard de cette pratique. Également, nous présenterons comment la PPE peut être considérée comme une activité cognitive afin de la lier davantage à certaines caractéristiques de la population à l'étude.

2.1.1 Présentation de la philosophie pour enfants et de ses principes fondamentaux

Pour bien comprendre la pratique de la PPE, il est nécessaire d'examiner et de définir ses principes fondamentaux. Pour ce faire, nous présenterons l'historique de la pratique, ses objectifs, le concept du dialogue, les éléments didactiques généraux et les dispositifs principaux de la PPE.

2.1.1.1 Historique de la pratique de la PPE

La méthode de la philosophie pour enfants (PPE) a été élaborée par les philosophes américains Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp dans les années 1970 (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Lipman, 2011; Michaud et Sasseville, 2017). Pour ces auteurs, il était important de centrer l'étude de la philosophie non plus sur les théories et la tradition, mais plutôt sur le fait « de créer des conditions, de développer une approche pédagogique à partir de laquelle les enfants seraient invités à s'engager dans des pratiques philosophiques » (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022, p. 2).

Lipman et Sharp se sont fortement inspirés des travaux de John Dewey pour élaborer leur méthode (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Henrion-Latche, 2019; Laverty et al., 2021). Dewey défendait l'idée que l'éducation et l'apprentissage devraient se réaliser selon une méthode de recherche scientifique (Lipman, 2011). La méthode de la PPE fut élaborée par ces auteurs autour du concept de la communauté de recherche philosophique (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Laverty et al., 2021; Michaud et Sasseville, 2017). Ses dimensions « communauté » et « recherche » font respectivement référence à placer les enfants dans un climat de dialogue et à les amener à ce qu'ils s'engagent ensemble « dans l'exploration de questions et de problèmes dits complexes » (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022, p. 3).

2.1.1.2 Objectifs de la pratique de la PPE

Bien que certains auteurs mentionnent que la pratique de la PPE vise le développement d'habiletés intellectuelles, sociales, affectives, cognitives et psychologiques (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022), la pratique de la PPE vise ultimement le développement d'une pensée dite pluridimensionnelle (Lipman, 2011). Rappelons que cette dernière se divise en trois dimensions : la pensée critique, la pensée créative et la pensée vigilante (Blond-Rzewuski et al., 2018; Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Laverty et al., 2021; Lipman, 2011). Définissons davantage ces dernières.

Selon Lipman (2011), la pensée critique vise deux éléments : la production de bons jugements et l'autocorrection. D'abord, bon jugement est le fait de mener avec compétence et grâce à des moyens appropriés des opinions, des estimations ou des conclusions. De ce fait, cette pensée s'appuie sur l'utilisation de critères pour élaborer ces jugements. Un critère est défini par une règle ou un principe servant à juger. Les critères sont donc des raisons considérées fiables pour justifier une idée. Ils peuvent se présenter sous différentes formes : principes, affirmations, lois, règles, modèles, évaluations, intuitions, etc. (Lipman, 2011). Ensuite, la pensée critique est également autocorrective, c'est-à-dire qu'elle vise également à corriger ses propres réflexions par l'analyse des méthodes et des procédés (Lipman, 2011).

Lipman (2011) définit la pensée créative comme la dimension de la pensée faisant appel à la personnalité et à la vision personnelle du monde d'une personne. Ce dernier mentionne qu'elle est amplifiante et défiante : amplifiante, car elle permet d'effectuer des hypothèses et de nouvelles généralisations pour élargir les idées apportées. Défiante, car elle permet parfois d'aller au-delà des critères et des conventions habituellement utilisés. Ainsi, elle fait référence à l'inventivité de la pensée, par exemple par la création de relations entre des idées, de modèles et la résolution d'un problème (Yergeau et Sasseville, 2018).

La pensée vigilante, parfois aussi nommée pensée attentive, consiste en l'aspect affectif de la pensée, donc à l'intérêt posé sur ce qui est important par une personne (Lipman, 2011). Elle possède les caractéristiques suivantes : appréciative, affective, active, normative et empathique. Elle est appréciative, en accordant de la valeur aux idées débattues et apportées. Elle est affective, puisqu'elle implique la présence des émotions qui impactent l'élaboration des jugements ou qui sont en eux-mêmes des jugements. Elle est active, car elle pousse une personne à se mettre en action pour préserver la valeur de la pensée. Elle est normative, car elle pousse à réfléchir vers un idéal. Finalement, elle est empathique, car elle met en place une réciprocité entre les individus. En d'autres termes, il est nécessaire de laisser de côté ses propres sentiments pour s'ouvrir à ceux des autres, et ce, afin d'être en mesure de mieux comprendre comment les autres envisagent certaines situations idées (Lipman, 2011; Yergeau et Sasseville, 2018).

Margareth Sharp a effectué plusieurs travaux sur la pensée vigilante, ce qu'elle nomme le *caring thinking*. Selon elle, il s'agit d'une pensée collective qui porte un souci d'être attentif et soucieux des autres, des idées, des règles et des processus (Hawken, 2021). Pour elle, cette pensée va au-delà de simples attitudes comme l'empathie et la bienveillance. Il s'agit donc d'une pensée orientée envers les valeurs des individus qui sont influencées entre autres par les émotions et les relations interpersonnelles (Hawken, 2021). Par le souci accordé aux autres et aux idées, cette pensée vise aussi à réparer la réduction au silence. En d'autres termes, elle vise à contrer la croyance de certains que leur parole n'a pas d'effet. Ainsi, elle vise à redonner la parole à ceux se sentant opprimés et reconstruire une nouvelle estime de soi. (Hawken, 2021)

Ainsi, c'est par la pensée pluridimensionnelle qu'il est possible d'en arriver à penser par soi-même, donc de manière autonome ou autodéterminée (Lipman, 2011; Sasseville et Gagnon, 2020). L'acte de penser requiert donc la mobilisation d'un dialogue qui peut être avec les autres ou avec soi-même afin de mobiliser les différentes dimensions de la pensée (Lipman, 2011; Sasseville et Gagnon, 2020). Pour être en mesure de penser par soi-même, cela nécessite également une « prise de conscience de sa propre pensée et des rapports qu'elle entretient ou qu'elle peut entretenir avec les autres pensées » (Sasseville et Gagnon, 2020, p. 16). Cette définition peut aussi être reliée au concept de la métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience de ses propres processus mentaux. La figure 1 illustre l'interdépendance des 3 dimensions de la pensée.

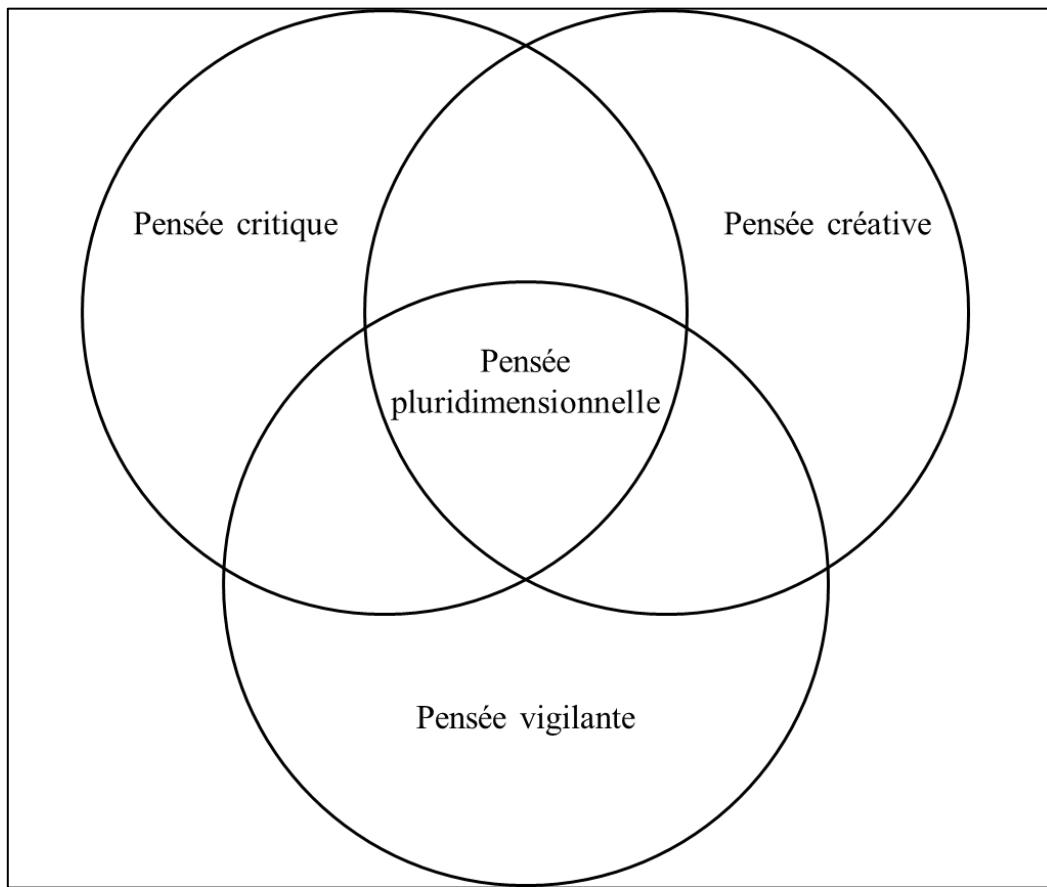


Figure 1. Pensée pluridimensionnelle. Source : Lipman (2011, p. 194)

De manière plus précise, pour en arriver au développement de la pensée autonome et devenir ce que Yergeau et Sasseville (2018) appellent un penseur compétent, il est nécessaire que les enfants augmentent certaines habiletés. Par exemple : raisonner, faire des distinctions, développer des habiletés créatives et logiques, découvrir des alternatives, découvrir le besoin d'objectivité et de cohérence, réaliser l'importance de fournir des raisons qui justifient leurs croyances, etc. (Sasseville et Gagnon, 2020). Ces dernières s'actualisent par les actes mentaux (actes observables de la pensée) et les états mentaux (éléments intériorisés de la pensée) (Yergeau et Sasseville, 2018).

Plus précisément, les actes mentaux peuvent se décomposer en habiletés de pensée. C'est l'addition et la coordination des habiletés de pensées qui permettent à une personne de faire preuve d'un acte mental qui est plus générique que l'habileté de pensée (Lipman, 2011;

Yergeau et Sasseville, 2018). Par exemple, « justifier » serait un acte mental qui requiert l'utilisation d'habiletés de pensées (défendre une opinion, donner des raisons, etc.). Lipman (2011) regroupe les habiletés de pensée en quatre catégories : 1) habiletés de recherche (pratique autocorrective et curiosité), 2) habiletés de raisonnement (argumentation logique, déductions), 3) habiletés d'organisation (organiser l'information en unité de sens), 4) habiletés de la traduction (synthétiser, reformuler, structurer autrement). Les émotions font partie des états mentaux dans le processus de la pensée.

2.1.1.3 Le dialogue : un acte au cœur de la PPE

Le dialogue est le processus central à l'activité de PPE héritée de la tradition de Lipman et Sharp. Selon Daniel et al. (2005), la pensée se développe dans une expérience dialogique qui suppose donc un savoir-dire et un savoir-vivre-ensemble, rappelant la pensée pluridimensionnelle de Lipman. Le dialogue se déroule généralement en coopération avec les pairs pour étudier un objet de la pensée (Daniel et al., 2005).

Sasseville et Hawkens (2020) définissent le dialogue en le distinguant du concept de « conversation ». En effet, ces deux modes de communication possèdent des finalités et des intentions différentes. La conversation est un échange sans intention précise (Sasseville et Hawkens, 2020). Contrairement à cette dernière, le dialogue, lui, possède un souci d'avancement du sujet ou des idées discutés. Il existe dans le dialogue une finalité visant une progression, et ce, par un processus de recherche (Sasseville et Hawkens, 2020). En pratiquant le dialogue, les élèves sont amenés à mobiliser de nombreuses habiletés de pensée (Sasseville, 2009).

Daniel et ses collaborateurs ont effectué plusieurs travaux afin de venir décrire davantage la pratique du dialogue philosophique et son apprentissage auprès des enfants. Ces derniers mentionnent que les enfants apprennent à penser en commençant par une pensée dite simple (ancrée dans l'égocentrisme de l'enfant) pour en arriver à une pensée complexe où il y a présence de construction de sens à l'aide des pairs (Bouchard et Daniel, 2018; Daniel et al., 2005).

Plus précisément, il est possible de qualifier les échanges dialogiques grâce à une typologie élaborée dans les travaux Daniel et al. (2005) et de Daniel et Delsol (2010) (cité dans Bouchard et Daniel, 2018). D'abord, au début de la pratique de la PPE, les enfants effectuent des dialogues dits anecdotiques et monologiques. Lorsqu'il est anecdotique, l'enfant est principalement centré sur sa propre perception et discute de situations très particulières et raconte ses expériences personnelles et des anecdotes. Lorsque le dialogue est monologique, l'enfant est capable de se décenter légèrement de ses expériences personnelles. Toutefois, il tente de répondre aux questions discutées dans le but de donner ce qu'il croit être la bonne réponse ou la réponse qui sera valorisée par l'adulte. Ainsi, il y a peu de construction de sens avec les pairs (Bouchard et Daniel, 2018).

Plus les enfants avancent dans leur pratique de la PPE, plus ils deviennent en mesure d'effectuer des dialogues complexes et teintés d'une réciprocité entre les pairs. Lorsque la réciprocité, c'est-à-dire la présence d'une co-construction de sens, est établie, le dialogue peut être non-critique, quasi-critique ou critique. Ceci présente une certaine progression dans les échanges dialogiques. Le dialogue non-critique se caractérise par la présence d'une co-construction de sens, mais par des idées qui vont toujours dans le même sens. Il y a donc peu de remise en question entre les idées des enfants et ils sont en général tous en accord les uns avec les autres. Le dialogue quasi-critique se révèle par l'apparition d'une remise en question des propos entre les pairs. Malgré cette remise en question, les enfants ne demeurent pas suffisamment ouverts pour modifier leur point de vue initial. Finalement, le dialogue critique se caractérise par une grande ouverture entre les pairs face aux divergences de points de vue. Ainsi, les enfants sont davantage en mesure de porter des jugements critiques et responsables (éclairés) dans leur recherche d'un objectif commun (Bouchard et Daniel, 2018).

En somme, l'apprentissage de la pensée, notamment par la pratique de la PPE, s'effectue par le biais du dialogue, qui requiert une certaine progression et un apprentissage. C'est par le développement des actes mentaux, des habiletés de pensées et des états mentaux et en passant par la pratique du dialogue, que les enfants seront menés à développer une pensée pluridimensionnelle et autonome.

2.1.1.4 Éléments didactiques généraux de la PPE

Avant de présenter les principaux dispositifs de PPE (méthode ou structure pour animer une séance de PPE), nous convenons qu'il est nécessaire de présenter certains éléments didactiques qui s'appliquent à tout dispositif, soit le rôle de l'enseignant/animateur et l'organisation spatio-temporelle.

L'acte d'animer une activité de PPE est plus complexe qu'elle en laisse paraître (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Sasseville et Gagnon, 2020). Certains principes doivent être respectés afin d'assurer la qualité de l'activité de PPE, et ce, peu importe le dispositif utilisé. Pour ce faire, l'enseignant-animateur est invité à se défaire de sa posture de « maître des savoirs et de la connaissance » qu'il détient généralement dans sa classe. Farahani (2014) mentionne que le rôle de l'enseignant est donc indirect puisqu'il ne détient pas une vérité et ne s'attend pas à des réponses prédéterminées de la part de ses élèves. De ce fait, il doit privilégier le questionnement afin d'amener les élèves eux-mêmes vers la quête de sens, de connaissances et de réponses plutôt que de guider vers une réponse attendue (Farahani, 2014; Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Sasseville et Gagnon, 2020). Il doit « diriger l'attention sur le processus, et non sur le résultat, en mettant l'accent sur la mobilisation de pensée et en faisant preuve d'impartialité à l'égard des différents points de vues formulés » (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022, p. 20). Contrairement aux autres disciplines scolaires, les contenus d'enseignement en philosophie laissent place à l'ambiguïté, c'est-à-dire qu'il n'est pas attendu à la fin de la séance et de la part des élèves une « bonne réponse » (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Sasseville et Gagnon, 2020). La principale préoccupation est la formation de la pensée des enfants et non de la mémorisation de contenus (Sasseville et Gagnon, 2020).

Le rôle de l'enseignant est donc d'être un facilitateur de l'échange raisonné entre les élèves et de devenir un exemple de penseur (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Sasseville et Gagnon, 2020). En tant que facilitateur, l'enseignant doit : privilégier le questionnement, éviter les discours moralisateurs, diriger l'attention sur les habiletés de pensée, favoriser les

échanges entre les élèves, ne pas rechercher l’obtention d’un consensus à la fin de la séance; suivre les intérêts des enfants et respecter le droit au silence (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022).

Puisque la pratique de la PPE accorde une valeur au propos de tous les élèves, il est nécessaire d’adopter une gestion des tours de parole efficace afin de laisser la chance à tous ceux qui le désirent de contribuer au dialogue. Pour ce faire, plusieurs moyens peuvent être utilisés : attribution chronologique, cartons de couleurs, tour de table, bâton de la parole, etc. (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). La gestion équitable des tours de paroles peut cependant être un défi pour les enseignants, et de ce fait, nuire à la pratique du dialogue (Ab Wahab et al., 2022).

Également, il est souhaitable d’aménager l’espace et les modalités du dialogue dans l’optique de favoriser ce dernier. Pour ce faire, une disposition en « U » ou en cercle permet aux élèves de se voir, de s’adresser les uns aux autres et également de créer un espace égalitaire avec l’enseignant (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Il peut aussi être favorable de placer les élèves en sous-groupes afin de favoriser la participation de tous les élèves au sujet de dialogue de la séance (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022).

2.1.1.5 Dispositifs et approches de la PPE

Bien que les travaux de Lipman et de Sharp demeurent solidement ancrés en PPE, plusieurs dispositifs et approches ont découlé de ces derniers afin d’offrir différentes façons de pratiquer la PPE et le dialogue (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Sasseville et Gagnon, 2020). Nous présenterons les dispositifs les plus connus et documentés dans la littérature, soit la communauté de recherche philosophique (CRP), la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP), l’atelier de réflexion sur la condition humaine (ARCH), le dialogue philosophique et la littérature jeunesse. Comme mentionné ci-haut, la posture de l’enseignant ou de l’animateur demeure la même peu importe le dispositif.

a) *LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE (CRP)*

La CRP est le dispositif fondateur de la PPE créé par Lipman et Sharp. Au départ, la CRP se pratiquait par la lecture de romans philosophiques écrits par Lipman. Ces derniers servaient d'outils pour aborder des questions traditionnelles de la philosophie dans un langage adapté aux enfants. Avec le temps, les praticiens de la PPE se sont éloignés des romans de Lipman, pour utiliser tout support pouvant être propice au questionnement philosophique (Jeanmart et al., 2020). Ainsi, la CRP se déroule en trois grandes étapes.

D'abord, on présente une histoire aux participants pour y présenter un possible problème qui sera l'objet de recherche. Ensuite, une période de cueillette de questions est réalisée. Les participants peuvent soumettre des questions philosophiques (par exemple : Est-ce qu'il est toujours souhaitable de dire la vérité ?) qui ont émergées à la suite de la lecture de l'histoire. Cette étape permet à l'animateur ou l'enseignant de prendre conscience des intérêts des participants et de leurs connaissances préalables par rapport à un sujet. Les participants décident à l'aide d'un vote de la question qui sera explorée pendant la CRP. Vient finalement la période de dialogue. C'est ici que les participants discutent de la question choisie (Blond-Rzewuski et al., 2018). Pendant le dialogue, l'animateur s'assure de la bonne conduite de ce dernier. Il s'assure que les objectifs de recherche, d'objectivité et de construction de sens sont toujours au cœur du dialogue (Jeanmart et al., 2020). Pour ce faire, il peut poser de nouvelles questions, interroger les élèves sur le sens des mots et des expériences, émettre des hypothèses, faire des distinctions, etc. Ceci est fait dans le but d'amener les participants à développer davantage leur pensée, à pousser plus loin leurs réflexions (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Gagnon et Sasseville, 2008).

Une phase métacognitive peut également se dérouler à la fin de la CRP. Ce moment vise à clore le dialogue par une évaluation de ce dernier. Les participants réfléchissent donc sur la qualité des échanges, le bon déroulement du dialogue et sur les habiletés de pensées utilisées (Jeanmart et al., 2020).

b) *LA DISCUSSION À VISÉE DÉMOCRATIQUE ET PHILOSOPHIQUE (DVDP)*

La DVDP est un dispositif développé par Michel Tozzi et ses collaborateurs et est surtout répandue en Europe. Dans ce dispositif, les enfants se voient confier des rôles précis pour créer une structure et une organisation cohérente (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Jeanmart et al., 2020). Bien que la PPE poursuive une visée du développement de la pensée, le DVDP ajoute une deuxième visée, soit l'éducation à la démocratie. En effet, les rôles conférés aux enfants rappellent ceux d'une assemblée démocratique, ce qui leur permet de vivre la démocratie lors de leur discussion philosophique (Blond-Rzewuski et al., 2018; Jeanmart et al., 2020). L'enseignant est généralement le maître de séance et les élèves peuvent exercer cinq rôles : discutants, dessinateurs-synthétiseurs, président(s) de la séance, reformulateurs, observateurs. Une description plus détaillée de chaque rôle est présentée dans le tableau 1.

Le déroulement de la DVDP reprend un peu la structure de la CRP. Avant toute chose, les rôles sont distribués chez les élèves par l'enseignant. Ensuite, on présente un support (déclencheur) au groupe pour amorcer le dialogue. L'enseignant présente ensuite une question de départ et s'assure de la compréhension de cette dernière. Le ou les présidents de séance prennent enfin le relai et s'assurent du bon déroulement du dialogue.

Pendant le dialogue, l'enseignant peut amener les élèves à développer certaines opérations : 1) Problématisation (questionnement et autoquestionnement), 2) Conceptualisation (définir des termes et des concepts), 3) Argumentation (valider rationnellement son point de vue) (Blond-Rzewuski et al., 2018; Jeanmart et al., 2020). Finalement, la DVDP se termine par une synthèse où les dessinateurs-synthétiseurs partagent leur travail pour permettre de faire revivre la discussion à tous et par la présentation des analyses des observateurs pour au besoin améliorer les futurs DVDP (Jeanmart et al., 2020).

Tableau 1
Rôles des participants de la DVDP

Maître de séance (animateur)	<i>Enseignant</i> S'assurer que le dialogue demeure philosophique. Intervenir lors d'une nouvelle idée pour la souligner. Au besoin, rediriger le dialogue pour conserver l'avancement de la pensée. Solliciter les reformulateurs.
Discutants	<i>Élèves</i> Participant au dialogue (échanges d'idées, répondre aux questions, émettre des hypothèses, etc.)
Dessinateurs-synthétiseurs	<i>Élèves</i> Doivent être sollicités par le président. Par l'écrit ou le dessin, proposer des comptes rendus des échanges pendant ou après le dialogue. Ne participent pas aux échanges.
Président(s) de séance	<i>Elève(s)</i> S'assurer que l'échange demeure démocratique. Présenter les règles de fonctionnement et s'assurer que les participants respectent ces dernières et leur rôle. Distribution des tours de paroles. Gardien du temps. Ne participe(nt) pas au dialogue.
Reformulateurs	<i>Élèves</i> Écoutent et reformulent les idées des discutants lorsque sollicités. Ne participent pas aux échanges.
Observateurs	<i>Élèves</i> Ne participent pas aux échanges. Observent le déroulement du dialogue pour faire part des points forts et des points à améliorer. Peuvent observer les autres rôles, le processus de pensée, la dynamique de groupe.

Créé à partir de Blond-Rzewuski et al. (2018); Gagnon et Mailhot-Paquette (2022); Jeanmart et al. (2020)

c) L'ATELIER DE RÉFLEXION SUR LA CONDITION HUMAINE (ARCH)

Ce dispositif créé par Lévine s'inscrit dans une visée psychanalytique. Plus précisément, alors que la PPE tend généralement à l'acquisition d'une compétence à penser, Lévine s'intéresse plutôt à ce que les enfants retournent en arrière pour se réparer et se reconstruire (Jeanmart et al., 2020). Ce dernier « part du principe que les enfants sont

naturellement philosophes » (Lévine (2008), cité dans Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022, p. 5). Selon lui, les enfants doivent développer le plaisir de se questionner, et ce, de manière interne. L'auteur soutient également que l'enfant est un interlocuteur valable, remettant en perspective le statut de l'enfant. Selon lui, les enfants sont égaux aux adultes ce qui leur confère un droit de réfléchir et atteste qu'ils peuvent vivre des difficultés aussi importantes que les adultes (Blond-Rzewuski et al., 2018; Jeanmart et al., 2020). En reconnaissant l'enfant comme un interlocuteur valable, on reconnaît qu'il est capable d'une pensée intelligente sur des thèmes courants de la vie humaine (colère, mort, jalousie, injustice, etc.) (Jeanmart et al., 2020).

Le déroulement d'un ARCH est beaucoup plus simple que la CRP et la DVDP. Les participants sont placés en cercle sans tables. L'animateur présente les attentes et le thème sous un seul mot. À tour de rôle avec un bâton de la parole, les participants s'expriment s'ils le désirent sur le thème de manière totalement libre. Ici, le silence est jugé comme propice à la réflexion, car il permet d'intérioriser la pensée (Blond-Rzewuski et al., 2018). L'atelier prend fin après 10 minutes ou après que deux tours du cercle soient complétés (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Jeanmart et al., 2020). Souvent, les échanges sont enregistrés de manière audio et réécoutés après l'atelier. Cette réécoute permet d'augmenter le sentiment d'importance accordée à la parole de tous. À la toute fin, une période d'échange où l'animateur réintègre le cercle permet aux participants d'exprimer comment ils ont vécu l'expérience (Jeanmart et al., 2020).

Ainsi, par sa structure et l'importance accordée à la réflexion interne et personnelle, l'ARCH ne prétend pas rechercher une certaine logique, progression et vérification de la pensée. L'animateur ne doit avoir aucune attente face au déroulement du dialogue. En ce sens, les participants ne sont pas tenus de construire leurs propos sur la base de ceux de leurs pairs et peuvent ramener certaines idées qu'ils considèrent importantes pour eux (Jeanmart et al., 2020).

d) DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ET LITTÉRATURE JEUNESSE

Cette approche principalement développée par Edwige Chirouter ne consiste pas en soi en un dispositif avec une structure précise. En effet, il s'agit plutôt d'une façon d'approcher la PPE qui pourrait facilement être intégrée dans les autres dispositifs mentionnés plus haut. Cette approche a été retenue parce qu'elle s'inscrit dans un courant important en éducation actuellement (Boissy et al., 2021; Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022) et aussi parce qu'elle se prête bien à la réalisation de cette recherche.

Plus précisément, cette approche se caractérise par l'utilisation de la littérature jeunesse (littérature s'adressant aux enfants et aux adolescents) pour aborder des thèmes ayant un potentiel philosophique. Dans son approche, Chirouter (2011) utilise plusieurs ouvrages traitant d'un même thème pour ensuite engager un dialogue. Elle a recensé dans ses travaux de nombreux ouvrages où il est possible d'y établir des liens entre les histoires et des thèmes philosophiques (cité dans Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Le fait d'utiliser plusieurs ouvrages permet d'offrir aux enfants une diversité des perspectives d'un même thème philosophique. Cela contribue également à développer un rapport positif à la lecture et à l'écriture (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022).

2.1.1.6 Dispositifs de PPE retenus pour la recherche

Malgré cette diversité de dispositifs, ceux-ci possèdent des caractéristiques communes. Comme mentionné plus haut, le but poursuivi demeure le même : le développement de la pensée pluridimensionnelle et autonome (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Lipman, 2011). Ceci amène le développement de citoyens démocratiques, c'est-à-dire, « capable de vivre avec les autres dans le respect des opinions et des raisons avancées par tous et chacun » (Sasseville et Gagnon, 2020, p. 43). Ainsi, par leurs visées communes, aucun dispositif ne serait meilleur que les autres (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Jeanmart et al. (2020) mentionnent que « ce n'est en effet pas parce qu'une méthode nous convient qu'elle convient à tous. L'expérience montre à quel point un même dispositif [peut] être

bénéfique à un groupe et inhibiteur pour un autre» (p.178). En d'autres termes, l'expérimentation de plusieurs dispositifs permet d'élargir ses outils de pratique de PPE et ainsi de « les adapter, les moduler, les hybrider ou carrément les congédier en fonction du terrain » (Jeanmart et al., 2020, p. 177). Gagnon et Mailhot-Paquette (2022) abondent dans le même sens. Ces derniers croient qu'il en revient au jugement professionnel de l'enseignant de choisir le dispositif le plus approprié selon son contexte scolaire et de varier autant que possible les manières de pratiquer la PPE.

Dans le cadre de cette recherche, nous adhérons aux idées de Gagnon et Mailhot-Paquette (2022) et de Jeanmart et al. (2020). En effet, il n'est pas question d'utiliser qu'un seul dispositif de PPE lors de la collecte de données. Étant donné que nous visons à décrire comment pratiquer la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale, différentes façons de pratiquer la PPE ont été expérimentées. Il a également été nécessaire de modifier certains dispositifs traditionnels pour s'adapter à la réalité du terrain tel que le présentent Jeanmart et ses collaborateurs (2020). En d'autres termes, les séances de PPE réalisées pour cette recherche intègrent différents éléments des dispositifs ci-haut et parfois même des modifications. Ce choix était aussi pour nous assurer une certaine flexibilité lors de l'expérimentation et par souci de répondre aux besoins des élèves et des intervenants de la classe participante.

2.1.2 Critiques formulées envers la PPE

Certains ont critiqué, voire douté de la pratique de la PPE auprès d'élèves d'âge scolaire. L'importante influence de la théorie des stades de développement de Piaget a contribué à une certaine méfiance de la PPE auprès des éducateurs (Gregory et al., 2017). Celle-ci présume que le développement des capacités cognitives des enfants se réalise de manière progressive jusqu'à l'âge adulte. L'enfant est donc perçu comme ayant des capacités intellectuelles différentes et moins développées que celles des adultes. Par le fait même, il en est déduit que les enfants ne seraient donc pas en mesure de pratiquer la philosophie qui

requiert la mobilisation d'habiletés de pensée supérieures (Cloutier, 2016; Gregory et al., 2017).

Or, Gareth Matthews, un précurseur de Lipman, a longuement défendu le fait que les enfants sont naturellement philosophes et qu'ils peuvent compléter la vision des adultes par leur perspicacité (Blond-Rzewuski et al., 2018; Gregory et al., 2017; Laverty et al., 2021). Ce dernier défend que les forces des enfants pallient les faiblesses des adultes, et vice-versa, et qu'ensemble, ils peuvent atteindre une meilleure compréhension d'un sujet philosophique (Laverty et al., 2021). Ceci est également appuyé par la théorie socioconstructiviste de Vygotsky qui avance que les enfants apprennent dans une situation sociale où l'adulte accompagne l'enfant dans une tâche qu'il ne peut réaliser seul (Gregory et al., 2017). En guidant les enfants dans la mobilisation des habiletés de pensée, l'adulte permet aux enfants de pratiquer la pensée philosophique (Gregory et al., 2017). Également, Cloutier (2016) indique que : « [d]es études subséquentes ont démontré que non seulement les enfants parviennent à effectuer certaines tâches à un plus jeune âge que prédisait Piaget, mais qu'aussi, des adultes éprouvent des difficultés devant des tâches logiques » (p.15). Cela remet en question les présupposés de Piaget. De ce fait, il est donc proposé qu'avec le soutien nécessaire, tous les enfants sont en mesure de pratiquer la philosophie.

2.1.3 La pratique de la philosophie : une pratique cognitive

Plusieurs auteurs font référence à la dimension cognitive de la PPE dans leurs travaux. En effet, un rapprochement peut être fait entre la pratique de la PPE et la mobilisation de la cognition. Nous trouvons important d'aborder cet élément dans cette recherche, puisque la cognition joue un rôle important dans l'apprentissage et est également un enjeu pour la population d'intérêt dans cette recherche. Toutefois, puisque cette recherche ne s'inscrit pas dans le courant de la psychologie cognitive, il sera question de présenter brièvement ce concept à des fins de compréhension. Ainsi, il sera d'abord question de présenter brièvement la cognition et la métacognition ainsi que le rôle qu'elles jouent dans les apprentissages.

Ensuite, il sera question de présenter les liens existants entre la cognition et la pratique de la PPE.

2.1.3.1 La cognition, la métacognition et leur impact dans les apprentissages scolaires

La cognition est ce qui « recouvre l'ensemble des activités de traitement de l'information et les contenus de cette activité intellectuelle » (Vienneau, 2017, p. 126). En d'autres termes, la cognition est à la fois l'action de penser et le produit final qui découle de cette action, c'est-à-dire les connaissances (Vienneau, 2017). Plus précisément, la cognition est responsable de la transformation, du codage, du stockage, de la recherche et de l'utilisation des entrées sensorielles (Neisser, 1967, cité dans Vienneau, 2017). Elle touche plusieurs aspects comme l'organisation conceptuelle, le raisonnement, l'apprentissage, la communication et le langage (Andler, 2004, cité dans Vienneau, 2017).

Les recherches en psychologie cognitive ont démontré que la cognition joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. En effet, un engagement cognitif actif, la distribution judicieuse des ressources cognitives et attentionnelles et la sélection de stratégies cognitives appropriées sont des éléments qui influencent positivement l'apprentissage chez un élève (Gagné et al., 2009). De ce fait, Gagné et al. (2009) mentionnent qu'il est nécessaire que les élèves apprennent à diriger leur processus de pensée, et ce, pour développer des habiletés qui favoriseront la conscience sur leur manière d'apprendre, soit leur métacognition.

Également, afin de favoriser son apprentissage efficace, les élèves doivent « apprendre à apprendre » c'est-à-dire, de développer des habiletés métacognitives afin d'être en mesure d'améliorer la gestion de leurs propres processus mentaux (Gagné et al., 2009). Selon Loper et Murphy (1985), les difficultés métacognitives généralement déficitaires chez les élèves sont l'évaluation de sa capacité à entreprendre une tâche, planifier les étapes d'exécution, mobiliser les stratégies les plus appropriées, autoréguler la compréhension de la tâche, déceler et autocorriger les erreurs survenant pendant la réalisation de la tâche et évaluer la qualité de la performance à la fin de la tâche (Gagné et al., 2009).

Un autre élément œuvrant au sein de la cognition est le concept des fonctions exécutives. Elles sont des processus cognitifs jouant un rôle important dans l'apprentissage et l'adaptation des individus (Gagné et al., 2009; Restrepo et Venet, 2022). Elles sont responsables de la programmation et de la vérification des comportements, et ce, afin que l'individu soit en mesure d'atteindre des objectifs qu'il s'est fixés (Gagné et al., 2009; Lezak, 1983, cité dans Restrepo et Venet, 2022). Ces fonctions sont le contrôle de l'inhibition, la mémoire de travail, la flexibilité cognitive, l'activation, la planification et la régulation des émotions (Diamond, 2013; Restrepo et Venet, 2022; Vienneau, 2017). En contexte d'apprentissage, les fonctions exécutives principalement impliquées sont l'inhibition (contrôle des réponses et des comportements non pertinents), la mémoire de travail (conservation active des informations pendant une tâche) et la flexibilité cognitive (habileté de passer d'une tâche à une autre) (Goupil, 2020; Restrepo et Venet, 2022). Les fonctions exécutives sont corrélées positivement à la réussite scolaire, il est donc important de favoriser leur développement (Jacob et Parkinson, 2015, cité dans Restrepo et Venet, 2022).

2.1.3.2 PPE et cognition

Plusieurs auteurs dans le domaine de la PPE font référence de près ou de loin à la cognition. Comme mentionné plus haut, la cognition est le fait de penser et les connaissances qui en découlent. Or, la PPE a comme principale activité la mobilisation d'une pensée dite pluridimensionnelle et la découverte de connaissances en communauté. Il est donc raisonnable d'affirmer qu'il existe des liens entre la PPE et la cognition. Sasseville (2009) mentionne que

la psychologie cognitive nous renseigne sur les processus mentaux à l'œuvre dans la découverte et la création du savoir. [...] La connaissance n'est pas simplement quelque chose qu'on apprend par cœur, mais plutôt quelque chose qui est maîtrisé dans l'interaction avec l'environnement et dans la solution des problèmes qui apparaissent importants aux enfants (p.31-32).

Ainsi, les enfants apprennent en étant engagés et la pratique de la PPE présuppose qu'ils sont activement engagés dans un processus d'exploration pendant leur séance (Sasseville, 2009).

Également, rappelons que la PPE vise le développement d'habiletés cognitives par la mise en pratique d'actes mentaux (Lipman, 2011; Yergeau et Sasseville, 2018). En effet, puisque les enfants sont amenés à utiliser de nombreuses habiletés de pensée pour raisonner, ils s'engagent par le fait même cognitivement dans la tâche de PPE (Cloutier, 2016).

En PPE, il est encouragé d'amener les enfants à prendre conscience de leur propre pensée, donc de leurs propres actes mentaux qui leur permettent de penser (Lipman, 2011; Yergeau et Sasseville, 2018) et de développer l'autocorrection (capacité à modifier sa pensée). Gagnon et Sasseville (2008) mentionnent qu'en PPE les élèves sont amenés à une prise de conscience de leur propre pensée ce qui peut mener à une attitude autocorrectrice. Ceci peut correspondre à la métacognition puisqu'il est question de gérer ses actes mentaux. En effet, au cours du dialogue, les participants sont amenés à expliciter leur raisonnement intérieur aux autres. Ainsi, ils prennent progressivement conscience de leur pensée (Cloutier, 2016). La mobilisation des divers outils cognitifs amène les enfants à devenir plus autocritiques et à être en mesure d'autocorriger leur pensée, ce qui constitue en un acte métacognitif (Cloutier, 2016).

Finalement, la PPE entrevoit la pensée avec une dimension plus affective (pensée vigilante, en anglais, *caring thinking*). En effet, tel que mentionné plus haut, les différents auteurs font part du rôle que jouent les émotions et les états mentaux dans l'acte de penser. Dans son mémoire, Duclos (2010) mentionne que les émotions et la cognition sont interreliées. En effet, les émotions peuvent favoriser ou nuire à l'activité cognitive. À l'inverse, la cognition peut jouer un rôle dans la construction et l'interprétation des émotions (Duclos, 2010). Ceci rappelle certains éléments au cœur de la pensée vigilante de Lipman et Sharp.

Ainsi, la pensée pluridimensionnelle développée par la pratique de la PPE comporte plusieurs liens avec la cognition et la métacognition.

Dans la prochaine section, il sera question de présenter théoriquement la population d'élèves qui nous intéresse ainsi que leur contexte scolaire, soit les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.2 LES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE ET D'ADAPTATION (EHDAAs)

Comme mentionné au chapitre précédent, cette recherche s'intéresse aux EHDAAs. Ce concept fait référence, dans le système scolaire québécois, aux élèves présentant des difficultés et/ou des handicaps ayant une incidence sur leur réussite scolaire au sens large. Afin de bien couvrir ce concept, nous présenterons la définition et des catégorisations des EHDAAs dans le système scolaire québécois. Ceci a pour but de bien comprendre comment le système scolaire québécois reconnaît qu'un élève est en difficulté. Également, nous présenterons les caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage afin de mieux comprendre comment ces difficultés se manifestent. Finalement, il sera question de comprendre comment la scolarisation des EHDAAs peut prendre diverses formes et comment elle est encadrée par les documents gouvernementaux. Ceci permettra également de mieux comprendre le domaine de l'adaptation scolaire et de présenter un type de classe adaptée où se déroule cette étude.

2.2.1 Définition des EHDAAs

Cerner et définir les difficultés d'apprentissage constitue un réel défi, en raison de la diversité des manifestations possibles. De ce fait, il n'existe pas de consensus entre les chercheurs, les gouvernements et les acteurs du terrain sur la manière de définir ce concept (Goupil, 2020). La définition des élèves en difficulté a toutefois connu une certaine évolution au fil des dernières décennies. Jusqu'à la fin des années 1990, la définition des élèves en difficulté d'apprentissage du ministère de l'Éducation était « centrée sur le degré de retard

pédagogique compte tenu du potentiel et du groupe d'appartenance de l'élève » (Goupil, 2020, p. 74). Aujourd'hui, un élève présentant des difficultés scolaires peut être considéré comme un élève à risque ou un EHDA. Un élève à risque est celui présentant des facteurs de vulnérabilité qui pourraient influencer sur ses apprentissages ou son comportement. Cette influence pourrait mettre l'élève à risque d'échec scolaire si une intervention n'est pas réalisée (MELS, 2007).

Pour bien cerner le concept d'EHDA, il est nécessaire de décortiquer les concepts structurant l'appellation : élève handicapé, élève en difficulté d'apprentissage et élève en difficulté d'adaptation.

L'élève considéré comme étant handicapé est celui ayant reçu une évaluation diagnostique par un professionnel qualifié. Cette évaluation permet de préciser la présence d'une déficience ou d'un trouble, qui vient préciser la raison des incapacités et des limitations venant nuire à l'apprentissage (MELS, 2007). De manière générale, un élève sera déclaré comme étant handicapé s'il possède ces trois critères : 1) l'élève a reçu une évaluation diagnostique, 2) il y a présence d'incapacités ou de limitations affectant les apprentissages scolaires, le développement de l'autonomie et de la socialisation et 3) il est nécessaire de recourir à des mesures de soutien de manière régulière ou continue. Ainsi, un élève présentant, par exemple, une déficience physique qui ne limite pas ses apprentissages pourrait ne pas être reconnu comme handicapé dans le système scolaire (Goupil, 2020).

Un élève en difficulté d'apprentissage au primaire est « celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place [...] n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique » (MELS, 2007, p. 24). Au secondaire, le retard doit être en français et en mathématiques pour que l'élève soit considéré en difficulté d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage peuvent être causées tant par des facteurs intrinsèques (trouble congénital, profil cognitif, rythme d'apprentissage, etc.) que par des facteurs extrinsèques (climat familial, niveau socio-

économique, langue et culture, etc.) (Goupil, 2020). L’élève requiert donc des mesures de soutien pour progresser.

L’élève ayant des difficultés d’adaptation, pour sa part est celui qui détient un déficit important dans ses comportements par rapport à son environnement (MELS, 2007). L’élève peut manifester des comportements sur-réactifs, c’est-à-dire des comportements extériorisés (agression, intimidation, destruction, opposition). Il peut à l’inverse manifester des comportements sous-réactifs, c’est-à-dire des comportements intérieurisés (anxiété excessive, passivité anormale, dépendance, retrait) (MELS, 2007).

Les difficultés rencontrées par les EHDAAs peuvent être variées. Ces élèves peuvent présenter une ou plusieurs des difficultés suivantes : difficultés de langage oral (communication); difficultés de langage écrit (lecture, écriture); difficultés mathématiques; difficultés cognitives; difficultés d’adaptation (comportement) (Goupil, 2020; Restrepo et Venet, 2022).

2.2.2 Catégorisation des EHDAAs

2.2.2.1 Catégorisation du ministère de l’Éducation

Afin de préciser la définition sur les EHDAAs, le MELS reconnaît certains troubles, déficiences et difficultés associés à ce groupe d’élèves dans son document portant sur *L’Organisation des services éducatifs aux élèves HDAA* (MELS, 2007). Ceci permet de dresser un portrait plus précis des types de profils d’élèves entrant dans la définition EHDAAs. Le tableau 2 présente les codes de difficultés reconnus chez les EHDAAs. Ces codes sont utilisés administrativement (financement) dans le but d’offrir les services appropriés aux différents profils d’EHDAAs.

Tableau 2
Codes de difficultés reconnus aux EHDAAs

Codes de difficultés reconnus par le MELS					
14 Troubles graves du comportement	23 Déficience intellectuelle profonde	33 Déficience motrice légère ou organique 34 Déficience langagière 36 Déficience motrice grave	42 Déficience visuelle 44 Déficience auditive	50 Troubles envahissants du développement	99 Déficience atypique (hypothèse de déficience ou d'un trouble sévère)
	24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère			53 Trouble relevant de la psychopathologie	

(MELS, 2007, cité dans Gonthier et Therriault, 2020)

Également, certains Centres de services scolaires (CSS) appliquent leurs propres codes administratifs dans le but d'orienter les services éducatifs, surtout pour les élèves seulement considérés à risque, faute de diagnostic. Par exemple, un élève n'ayant pas accumulé encore deux ans de retard en français ou en mathématiques au primaire est considéré comme un élève à risque, mais pourrait recevoir un code propre au CSS. Ces codes ne sont pas reconnus par le Ministère. On peut retrouver par exemple des codes « difficulté d'apprentissage », « difficulté d'adaptation ou trouble du comportement » ou encore « déficience intellectuelle légère » (Gonthier et Therriault, 2020). Ceci ajoute une complexité quant à l'obtention d'un cadre clair et uniforme au sein de la province en ce qui a trait aux EHDAAs. Devant cette problématique, nous avons décidé de présenter la catégorisation de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) afin de venir préciser davantage la définition de la population des EHDAAs.

2.2.2.2 Catégorisation de la Fédération des syndicats de l'enseignement

Afin de soutenir davantage le personnel enseignant dans l'accompagnement des EHDAAs, la FSE a élaboré en 2013 un référentiel sur les élèves à risque et les EHDAAs (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013). Ce référentiel est encore aujourd'hui utilisé par plusieurs CSS pour encadrer l'offre de services aux EHDAAs et guider les pratiques enseignantes.

Dans son référentiel, la FSE regroupe les EHDAAs en trois catégories : 1) Élèves ayant des difficultés d'apprentissage, 2) Élèves ayant des difficultés d'adaptation, 3) Élèves handicapés (FSE, 2013). Ces dernières regroupent divers profils d'élèves. La figure 2 présente les catégories des EHDAAs.

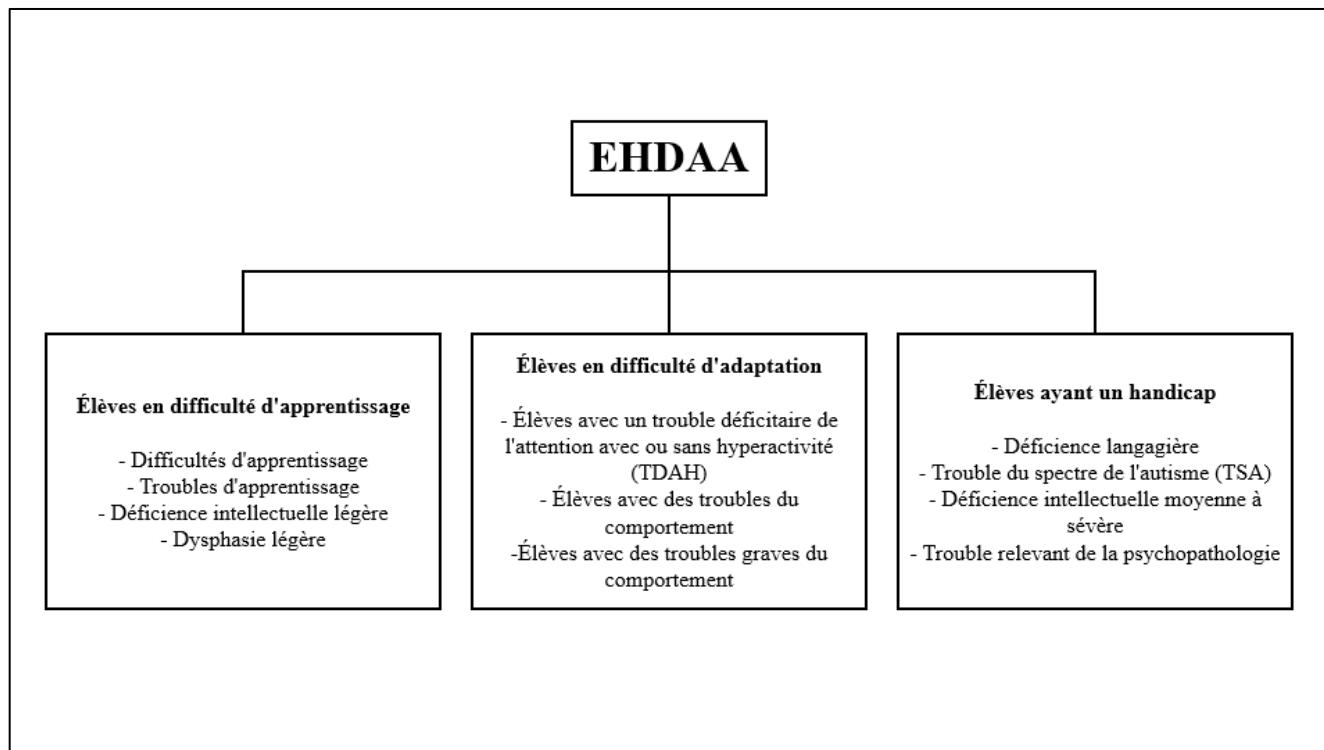


Figure 2. Regroupement des EHDAAs. Source : Fédération des syndicats de l'enseignement (2013)

Il est toutefois important de noter que malgré cette catégorisation, les EHDAAs peuvent présenter divers profils en même temps en raison de multiples facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires (Goupil, 2020). Par exemple, un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) peut aussi vivre des difficultés d'apprentissage dans son cheminement scolaire. C'est donc l'analyse des capacités et des besoins qui détermineront les mesures à mettre en place (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013).

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la catégorisation de la FSE (2013), car elle offre un portrait plus large de la définition EHDAAs et qu'elle englobe une plus grande diversité de profils. Puisque cette catégorisation a été conçue pour soutenir le personnel scolaire, nous considérons qu'elle reflète davantage la réalité sur le terrain. Elle permet donc de mieux représenter la population qui nous intéresse dans cette recherche.

Plus précisément, nous nous intéressons principalement aux EHDAAs dont les principaux défis se situent au niveau des apprentissages tels que présentés dans le référentiel de la FSE. En d'autres termes, la population d'intérêt pour cette recherche est l'élève présentant des limitations principalement au niveau des apprentissages et qui a besoin de mesures de soutien. Cette catégorie englobe notamment les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des troubles d'apprentissage. Il est important de comprendre la distinction entre troubles d'apprentissage et difficultés d'apprentissage.

L'American Psychiatric Association (2021) utilise le terme « trouble spécifique de l'apprentissage » qui fait référence à un trouble neurodéveloppemental qui est caractérisé par une difficulté persistante dans au moins l'une des trois disciplines majeures suivantes : la lecture, l'écriture et les mathématiques. Cette difficulté persistante entraîne « un retard significatif dans la maîtrise des apprentissages par rapport à ce qui est attendu pour l'âge et le potentiel de l'enfant »(Sainte-Justine, s.d.). Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA), le terme « troubles d'apprentissage fait référence à un certain

nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l’acquisition, l’organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l’information verbale ou non verbale » (Association canadienne des troubles d’apprentissage, 2015) et ces dysfonctionnements ne peuvent être expliqués par d’autres facteurs (environnementaux, sociaux, problématiques sociales, déficit sensoriel, etc.) (Sainte-Justine, s.d.). Un élève ayant un trouble d’apprentissage manifeste des difficultés ayant un caractère permanent (American Psychiatric Association (APA), 2021; Association canadienne des troubles d’apprentissage, 2015; Goupil, 2020). Ainsi, les manifestations du trouble demeurent présentes toute la vie, et ce, même si les manifestations peuvent varier selon les attentes du milieu et les forces et les besoins de l’individu (Association canadienne des troubles d’apprentissage, 2015).

En contrepartie, un élève peut présenter des difficultés d’apprentissage sans la présence d’un trouble d’apprentissage. Dans ce cas-ci, les difficultés peuvent être circonstancielles et temporaires si les interventions adéquates sont mises en place. L’origine des difficultés peut provenir de plusieurs facteurs (affectif, pédagogique, cognitif). Malgré l’absence d’un diagnostic précis, les retards et les difficultés peuvent être significatifs (Sainte-Justine, s.d.).

De ce fait, il est nécessaire d’expliciter davantage certains facteurs que présente cette population d’élèves. Ceci permettra de mieux comprendre les profils d’élèves entrant dans cette catégorie

2.2.3 Caractéristiques des élèves en difficulté d’apprentissage

Les difficultés d’apprentissage peuvent être causées ou exacerbées par différents facteurs : facteurs individuels, facteurs familiaux et sociaux et facteurs scolaires. Ces facteurs s’interinfluencent et auront donc un effet sur les situations d’apprentissage auprès de l’élève (Goupil, 2020). C’est pourquoi il est important de les présenter pour mieux comprendre comment un élève en difficulté d’apprentissage navigue dans son parcours scolaire.

2.2.3.1 Les facteurs individuels

Les facteurs individuels pouvant intervenir au niveau des difficultés d'apprentissage sont nombreux. Nous présenterons brièvement ces derniers, en portant toutefois davantage attention aux facteurs suivants par souci de concision : facteurs physiques, facteurs liés au développement du langage, facteurs liés au traitement de l'information et de la mémoire, facteurs motivationnels et affectifs (Goupil, 2020). En effet, nous considérons que ces derniers sont plus susceptibles d'influencer la réalisation des ateliers de PPE avec les élèves en difficulté d'apprentissage.

a) *LES FACTEURS PHYSIQUES*

Les facteurs physiques englobent l'état de santé, les facteurs sensoriels (vision, audition), les facteurs neurologiques (dommages cérébraux, perte de facultés) et les facteurs génétiques (Goupil, 2020). Les facteurs physiques peuvent avoir un impact sur les apprentissages. Par exemple, un enfant arrivant à l'école en ayant faim, étant malade ou ayant un problème de vision non corrigé se verra en position moins optimale pour apprendre. Également, certains traumatismes peuvent porter des atteintes au cerveau et de ce fait avoir un impact sur les capacités d'apprentissages. Finalement, il existe des prédispositions génétiques faisant en sorte que certains enfants sont plus enclins à vivre des difficultés d'apprentissage ou encore recevoir un diagnostic d'un trouble d'apprentissage (Thompson et Radskin, 2003, cité dans Goupil, 2020).

b) *LES FACTEURS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE*

Le langage joue un rôle important dans l'apprentissage et le parcours scolaire. Selon Goupil (2020), « la compréhension du vocabulaire, des consignes, des explications en classe et des textes lus reposent sur le langage » (p.84). De ce fait, les enfants présentant des difficultés ou des troubles de langage sont plus susceptibles de vivre des difficultés d'apprentissage.

c) LES FACTEURS LIÉS AU TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET À LA MÉMOIRE

Les théories du traitement de l'information décrivent comment la mémoire est en mesure de recueillir, de traiter et d'emmageriser les informations perçues par les stimuli sensoriels. Selon leur approche cognitive, elles permettent donc d'expliquer comment l'humain est en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances (Goupil, 2020; Vienneau, 2017).

Plus précisément, le traitement de l'information se déroulerait en plusieurs étapes : nos sens perçoivent des stimuli qui sont transmis dans le registre sensoriel. Si une attention particulière est portée à ces stimuli, ils peuvent se transférer dans la mémoire de travail. Celle-ci a toutefois une capacité d'attention réduite, c'est-à-dire qu'elle est limitée dans le nombre d'informations qu'elle peut traiter à la fois. Ensuite, les informations peuvent se transférer dans la mémoire à long terme, qui elle, contient toutes les informations emmagasinées. Ces informations peuvent être réutilisées ultérieurement grâce aux stratégies d'organisation et de sélection de l'information. Toutefois, à chaque étape, il est possible que l'information soit oubliée ou non récupérée dans la mémoire à long terme. Ceci fait en sorte qu'il est difficile de réutiliser ces connaissances (Goupil, 2020; Vienneau, 2017).

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage présentent des lacunes ou des déficits dans leur capacité à traiter et à mémoriser l'information. Ils ont donc de la difficulté à réaliser des tâches requérant la mobilisation d'habiletés cognitives et métacognitives, car ils ont du mal à sélectionner les bonnes stratégies et à corriger leur performance (Krawec et al., 2012, cité dans Goupil, 2020). Saint-Laurent (2008), mentionne aussi que les difficultés d'attention et de concentration souvent présentes chez ce type d'élèves peuvent contribuer à la perte d'informations lors du traitement de ces dernières (cité dans Goupil, 2020). Ces processus cognitifs jouent un rôle considérable sur l'apprentissage et sur le sentiment d'auto-efficacité, pouvant affecter la motivation scolaire (Gagné et al., 2009; Vienneau, 2017).

d) LES FACTEURS MOTIVATIONNELS ET AFFECTIFS

Certains facteurs affectifs et motivationnels peuvent avoir un impact sur les apprentissages. Également, les conséquences engendrées par les difficultés d'apprentissage peuvent contribuer à exacerber l'impact de ces facteurs. En effet, les nombreux échecs scolaires peuvent mener à ce qu'un élève ait un pauvre concept de soi, c'est-à-dire une perception de soi-même négative (Goupil, 2020; Slavin, 2018). Les élèves en difficulté d'apprentissage ont donc généralement un niveau d'anxiété plus élevé et une faible estime d'eux-mêmes (Alves-Martins et al., 2002; Slavin, 2018). Ceci peut mener à ce que ces élèves aient un blocage par rapport à l'apprentissage en raison d'une diminution de leur croyance envers leurs propres capacités à apprendre : « De manière générale, la réussite augmente le sentiment d'efficacité personnelle, tandis que l'échec tend à le diminuer. » (Archambault et Chouinard, 2016, p.169 cité dans Goupil, 2020, p. 87). Ceci peut être lié à la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) visant à expliquer la motivation humaine, plus précisément la motivation intrinsèque, c'est-à-dire la motivation qui pousse un individu à agir par intérêt ou plaisir plutôt que par l'influence externe (récompenses ou pression). Ici, les échecs scolaires jouent fortement sur le sentiment de compétence de l'élève, c'est-à-dire son sentiment à se sentir capable et efficace à réaliser les tâches qu'il entreprend. Puisque le besoin de compétence n'est pas comblé, cela entraîne une détérioration dans la volonté d'agir de l'élève, et donc, de s'investir dans ses apprentissages (Ryan et Deci, 2000).

2.2.3.2 Les facteurs familiaux et sociaux

Même si un élève peut présenter des facteurs individuels ayant une incidence sur ses difficultés d'apprentissage, l'environnement peut également venir influencer la réussite de l'élève. D'abord, le milieu familial et les ressources à la disposition de celui-ci peuvent jouer négativement sur les apprentissages scolaires. En effet, le Ministère de l'Éducation (2003) indique que « le milieu familial joue un rôle fondamental. Certaines caractéristiques telles que la pauvreté, le manque d'adhésion aux valeurs de l'école ou le faible niveau de scolarité des parents risquent d'avoir une incidence sur le développement des difficultés

d'apprentissage » (p. 12). En effet, un milieu familial moins favorisé augmente les facteurs de risque auprès de l'enfant, ce qui peut avoir un impact considérable sur sa réussite scolaire (Goupil, 2020).

Également, les élèves en difficulté d'apprentissage sont plus susceptibles d'être rejetés par leurs pairs, car ils sont perçus comme étant différents (Goupil, 2020). Les élèves ayant de plus faibles performances scolaires peuvent démontrer un plus faible niveau de compétences socioémotionnelles (la gestion des émotions, les compétences relationnelles et la conscience de soi, etc.) (Hachem et al., 2022). Ces dernières sont importantes pour un apprentissage efficace par l'interaction avec ses pairs et son environnement scolaire (Hachem et al., 2022; Rutherford et al., 2004). En reprenant la théorie de Ryan et Deci (2000), cela peut venir jouer sur le besoin d'appartenance, soit d'être en relation sécurisante avec les autres et se sentir comme faisant partie d'un groupe. En ayant un besoin d'appartenance plus faible à l'école, cela peut contribuer à diminuer la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage.

2.2.3.3 Les facteurs scolaires

Finalement, les facteurs propres au milieu scolaire ont également une incidence sur les difficultés d'apprentissage. L'école a un rôle à jouer sur l'étiologie des difficultés (Goupil, 2020). En effet, « les conditions pédagogiques sont susceptibles de contribuer à prévenir les difficultés ou encore à les augmenter » (Goupil, 2020, p. 89). Certains élèves peuvent présenter des difficultés lorsque le milieu scolaire valorise des comportements qui sont différents de ceux valorisés par le milieu de l'élève (Slavin, 2018). Également, les différents intervenants scolaires œuvrant auprès des élèves ont un effet sur leur réussite. Selon les interventions mises en place, cela peut représenter en des facteurs de risques ou de protection chez les élèves (Ministère de l'Éducation, 2003).

En résumé, les EHDAAs rencontrant des difficultés d'apprentissage peuvent présenter de nombreux facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires qui ont un effet direct sur leurs apprentissages scolaires. Lorsque ces difficultés s'aggravent, c'est-à-dire qu'elles

engendrent un écart considérable par rapport au niveau scolaire de l'élève, cela peut mener à une orientation dans un parcours de scolarisation en cheminent particulier (classe d'effectif réduit). En d'autres termes, l'élève est scolarisé au secteur de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à ce milieu accueillant principalement des élèves en difficulté d'apprentissage. Il est donc pertinent de s'intéresser à la scolarisation des EHDAAs et aux fondements de l'adaptation scolaire.

2.2.4 Scolarisation des EHDAAs

2.2.4.1 Fondements en adaptation scolaire

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire indique qu'il est du devoir de l'école d'aider l'EHDAAs dans son cheminement scolaire. Celle-ci mentionne qu'il faut accepter la possibilité que la réussite éducative de ces élèves se traduise de manière différente selon les besoins individuels des élèves en difficulté (Ministère de l'Éducation, 1999).

De ce fait, l'approche d'intervention auprès des EHDAAs est centrée autour des besoins et des capacités de ces élèves. Les objectifs d'apprentissage doivent permettre à chaque enfant d'atteindre son plein potentiel, quel qu'il soit sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Ministère de l'Éducation, 1999). L'intégration scolaire en classe régulière des EHDAAs est l'avenue à prioriser, et ce, tout en offrant les services nécessaires et adaptés aux besoins de l'élève : « c'est à l'école ordinaire [régulière] et en classe ordinaire [régulière] que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 20).

Toutefois, il arrive qu'une portion des élèves en difficulté n'arrive pas à être intégrée de manière harmonieuse à une classe régulière. La *Politique de l'adaptation scolaire* indique que lorsque la contrainte d'intégration devient excessive pour un CSS ou qu'elle porte atteinte aux droits des autres élèves du groupe, ce dernier peut se réserver le droit de

réorienter l'élève vers un cheminement en adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999; MELS, 2010; Québec, 2023). De ce fait, les établissements scolaires se doivent d'offrir des cheminements variés et adaptés afin de favoriser la réussite scolaire des EHDAA et de leur permettre d'accéder aux divers profils de formation professionnelle existants. Ainsi, il faut également accepter que la réussite sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification se traduise différemment pour les EHDAA qui n'arrivent plus à suivre le rythme en classe régulière. Une évaluation personnalisée doit être réalisée auprès de l'élève dans le but de déterminer le meilleur service à offrir à ce dernier (MELS, 2011). Le Ministère n'exclut donc pas la possibilité que les EHDAA puissent fréquenter une classe spécialisée, si, après une évaluation, ce type de classe constitue le service permettant de répondre le plus adéquatement aux besoins de ces élèves (MELS, 2010).

Bref, bien que le système scolaire québécois préconise l'intégration scolaire en cheminement régulier, les EHDAA ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent amenés à fréquenter la classe adaptée (Ministère de l'Éducation, 1999).

Selon la Loi sur l'instruction publique (LIP), la responsabilité d'organiser et d'offrir les services éducatifs adaptés aux EHDAA revient au CSS. De ce fait, les modalités de regroupement des EHDAA en classe spécialisée, c'est-à-dire la composition des classes, sont déterminées selon le CSS (Québec, 2023). Ainsi, les types de classes spécialisées peuvent varier d'un CSS à un autre, puisque ces dernières ne sont pas réglementées par le ministère de l'Éducation. Puisque cette recherche s'est déroulée collaboration avec une classe du CSS de Beauce-Etchemin (CSSBE), nous nous intéresserons à la présentation du cadre de référence du type de la classe d'adaptation scolaire au primaire ayant participé à cette recherche.

2.2.4.2 La classe de cheminement particulier au primaire

Pour cette recherche, nous avons collaboré avec une classe ayant l'appellation de cheminement particulier (CPC) au primaire. Le CSSBE décrit ce type de classe comme accueillant des élèves d'âge primaire présentant des écarts importants avec les autres élèves

de leur groupe-classe en français et en mathématiques, donc au niveau des apprentissages scolaires. On souligne également qu'en plus des retards, les élèves orientés dans cette classe présentent aussi des zones de fragilités dans d'autres sphères : fonctions exécutives (cognition), habiletés sociales, maturité affective, etc. (CSSBE, s.d.).

La classe de CPC au primaire permet aux élèves avec d'importantes difficultés d'apprentissage d'évoluer dans un environnement pédagogique respectant leur rythme. Elle est donc destinée à des élèves qui demandent un niveau élevé d'accompagnement. Pour offrir le niveau d'accompagnement nécessaire, un enseignant et un technicien en éducation spécialisée (TES) travaillent en collaboration dans la classe. Il y a donc minimum deux adultes pour le groupe-classe (CSSBE, s.d.).

Nous pouvons constater que la description des élèves à qui s'adresse la classe de CPC du CSSBE correspond également aux définitions des EHDAA et plus précisément ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Nous avons donc ciblé ce type de classe d'adaptation scolaire pour cette recherche, puisqu'elle accueille la population d'élèves qui nous intéresse.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le devis de recherche utilisé pour cette étude. Rappelons que cette étude a comme objectifs : 1) de décrire la pratique de la philosophie pour enfants (PPE) auprès de la population d'intérêt dans leur contexte scolaire naturel, soit la classe d'adaptation scolaire, 2) d'identifier et analyser les apports et les limites de la pratique. Pour ce faire, un devis de recherche qualitatif sous la forme d'une étude de cas collaborative a été retenu.

3.1 APPROCHE DE RECHERCHE

Compte tenu des objectifs de recherche, il était nécessaire de collecter les données auprès de plusieurs acteurs œuvrant au sein d'une classe d'adaptation scolaire qui ont mis en pratique la PPE : enseignante, TES et élèves. Les participants à la recherche étaient l'enseignante titulaire, les élèves de la classe et la TES qui intervient auprès du groupe classe.

Afin d'être en mesure de décrire le phénomène, il était important de l'observer en temps réel et de trianguler les sources de données pour obtenir des données riches. Ainsi, il était important de concevoir un devis de recherche qui permettait cette collecte de données variées afin d'atteindre les objectifs de la recherche.

3.1.1 Étude de cas collaborative

La recherche proposée s'est déroulée sous la forme d'une étude de cas collaborative. L'étude de cas consiste en la description et l'analyse en profondeur d'un phénomène au sein d'un cas précis, délimité et unique (Fortin et Gagnon, 2022; Merriam et Tisdell, 2016;

Savoie-Zajc, 2009; Stake, 2005). Le cas est l'objet d'étude et il peut être une personne, un groupe de personnes ou une unité sociale (Fortin et Gagnon, 2022).

Nous avons retenu cette approche, parce qu'elle permet l'atteinte du premier objectif de recherche, soit la description de la pratique de la PPE dans un contexte précis et particulier. Elle favorise donc la compréhension du phénomène. Cette recherche se penche sur un cas unique (une seule classe étudiée) et ce dernier est délimité à la pratique de la PPE auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui évoluent en classe d'adaptation scolaire au primaire. Ce choix a été retenu en fonction de la disponibilité des milieux scolaires adaptés à proximité.

De plus, une dimension de recherche collaborative a été ajoutée à l'étude de cas. Merriam et Tisdell (2016) mentionnent que les types de recherche peuvent être combinés en recherche qualitative afin de s'assurer que la méthode retenue permette d'atteindre les objectifs de recherche.

La recherche collaborative vise « à intégrer les points de vue des acteurs sociaux pour éclairer les problématiques complexes qui les concernent » (Morrissette, 2013, p. 36). En ce sens, le praticien joue un rôle important dans la recherche en effectuant une activité réflexive sur l'objet d'étude (Desgagné et al., 2001). Il s'engage à explorer un aspect de sa pratique professionnelle, il est donc un médiateur de la compréhension de la pratique (Morrissette, 2013). La collaboration est importante afin de favoriser la présence et la réalisation du projet dans l'intimité de la classe participante. Il peut être déstabilisant pour des EHDAAs de recevoir des adultes inconnus dans leur milieu scolaire, il est donc important que la chercheuse s'adapte à leur réalité, d'où l'importance d'une collaboration étroite avec l'enseignant et les autres intervenants de la classe.

Nous croyons aussi que la coconstruction des savoirs avec l'aide du praticien favorise l'atteinte de nos deux objectifs de recherche. En effet, la réflexivité exercée par le praticien favorise l'identification d'apports et de limites de la pratique de la PPE auprès de la population à l'étude en contexte d'adaptation scolaire. Également, l'un des fondements de la

recherche collaborative prend en compte une valeur importante à nos yeux, soit le rapprochement entre la recherche et la pratique professionnelle (Morissette, 2013). Par une approche collaborative, il est facilitant et signifiant de rapprocher les savoirs d'action (en pratique) soulevés par le praticien, aux savoirs théoriques (connaissances scientifiques) (Morissette, 2013). Ainsi, l'approche par étude de cas collaborative permet de répondre efficacement à nos deux objectifs de recherche tout en rendant la recherche signifiante pour les acteurs du terrain.

3.1.2 Échantillonnage

Puisque la recherche par étude de cas est réalisée dans une visée de compréhension en profondeur d'un phénomène particulier (le cas), l'échantillonnage raisonné, c'est-à-dire non aléatoire, fut la stratégie privilégiée pour sélectionner les participants (Fortin et Gagnon, 2022). En d'autres termes, les critères délimités ci-dessous ont permis de choisir le cas à l'étude pour le projet. Il était donc nécessaire de sélectionner un cas qui offrait une occasion de recherche et d'apprentissage riche (Stake, 2005).

3.1.3 Critères d'inclusion pour le cas à l'étude

Le cas que nous désirions étudier se définit selon les quatre critères suivants. D'abord le cas est une classe d'adaptation scolaire regroupant principalement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En d'autres termes, le mandat principal de la classe devait viser entre autres à intervenir au niveau des apprentissages disciplinaires plutôt qu'au niveau des enjeux comportementaux.

Ensuite, en raison d'un manque dans les connaissances scientifiques, nous visions une classe au niveau primaire. Nous considérons que le niveau/cycle scolaire (par exemple 2^e cycle du primaire) au secteur primaire attitré à la classe d'adaptation scolaire ainsi que l'âge des élèves n'est pas un élément important pour exclure une classe de la recherche.

Troisièmement, il était important que la personne enseignante possède une formation ou une expérience suffisante en adaptation scolaire, de sorte qu'elle soit très familière avec ce domaine et le profil d'élèves fréquentant ce type de classe.

Enfin, puisqu'une étude de cas requiert que le chercheur passe beaucoup de temps sur le terrain (Stake, 2005), nous souhaitions que le milieu de recherche se retrouve en région de Chaudière-Appalaches pour des raisons d'accessibilité physique.

3.2 RECRUTEMENT DE LA CLASSE COLLABORATRICE

Un appel de recrutement a été réalisé au mois de mai 2024, après avoir obtenu la certification éthique pour ce projet de recherche (voir annexe I). Plusieurs CSS de la région ont été contactés par courriel afin de partager l'affiche de recrutement. Également, nous avons effectué des recherches quant aux écoles primaires de la région de Chaudière-Appalaches ayant des classes d'adaptation scolaire dans leur établissement répondant aux critères recherchés (mandat portant sur les difficultés d'apprentissage). Les directions des écoles cibles ont été directement contactées par courriel afin de sonder leurs enseignants titulaires d'une classe d'adaptation scolaire.

Une enseignante d'une classe de CPC a démontré son intérêt pour le projet. À la suite d'une brève rencontre par vidéoconférence, afin d'expliquer davantage les objectifs et le déroulement du projet, cette dernière à confirmer son intérêt à participer au projet. Puisque sa classe répondait à tous les critères d'inclusion, elle fut retenue comme cas à l'étude pour cette recherche. Les documents de consentements ont été transmis à tous les élèves et leurs parents, la direction, la personne TES et l'enseignante (voir annexe II et annexe III).

3.2.1 Présentation du cas

Une première entrevue réalisée auprès de l'enseignante a principalement permis de réaliser un portrait descriptif de la classe participante, donc du cas. Les prochaines informations sont principalement tirées de l'entrevue 1 de l'enseignante.

La classe participante était une classe de CPC au primaire. Cette dernière accueillait, au moment de la recherche, 11 élèves âgés de 8 à 13 ans. Parmi les élèves, 10 ont accepté de participer à la recherche, l'élève ayant refusé a tout de même participé aux activités en classe, mais aucune donnée n'a été collectée auprès de cette personne. La classe est sous la charge d'une enseignante en adaptation scolaire. Une TES attribuée à la classe est présente au quotidien pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages et leur développement social. Les élèves qui ont participé à la recherche étaient composés de quatre (4) filles et six (6) garçons. Il y avait donc au total 12 participants dans cette recherche.

L'enseignante décrit le mandat d'une classe de CPC comme visant le développement des élèves en leur proposant des apprentissages adaptés au fonctionnement et au cheminement de chacun. L'enseignante mentionne également qu'elle vise à redonner confiance aux élèves ayant vécu de nombreux échecs lors de leur arrivée dans la classe (Enseignante, entrevue 1). Les élèves demeurent dans cette classe généralement jusqu'à l'âge de 13 ans, soit un an supplémentaire³ que le parcours scolaire régulier, avant de quitter pour l'école secondaire. Elle mentionne que les grandes difficultés scolaires des élèves font généralement en sorte que ces derniers poursuivent dans un service d'adaptation scolaire au secondaire (Enseignante, entrevue 1).

La majorité des élèves référés à la classe de CPC de l'enseignante le sont lorsqu'ils présentent au moins deux ans de retard dans leurs apprentissages académiques par rapport à leur âge. Une décision d'orienter un élève vers cette classe est prise lorsque l'on constate que

³ La LIP indique qu'une année scolaire débute le 1^{er} juillet et se termine le 30 juin Québec. (2023). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 25 septembre 2023*. Éditeur officiel du Québec. .

la réalisation d'une reprise d'année (doublement) ne serait pas efficace en raison des retards académiques trop sévères chez l'élève et que l'élève ne s'adapte pas bien au rythme de la classe régulière (Enseignante, entrevue 1). Puisque la classe de CPC représente un service offert sur le territoire, les élèves peuvent provenir de différents établissements scolaires. En d'autres termes, l'école de la classe de CPC ne représente pas l'école de quartier de la grande majorité des élèves de la classe (Enseignante, entrevue 1).

L'enseignante décrit sa classe comme étant très hétérogène. En effet, la différence d'âge entre les plus vieux et les plus jeunes est grande. Également, les élèves présentent chacun des profils et des diagnostics variés (trouble du spectre de l'autisme, déficience intellectuelle légère, trouble langagier, TDAH, trouble d'apprentissage et déficience intellectuelle légère, etc.), mais leurs principales difficultés concernent les apprentissages scolaires. Bien que ces différents profils puissent amener des difficultés dans d'autres sphères (psychoaffective, sociale), l'analyse de leurs besoins a révélé qu'ils requéraient davantage de soutien dans leurs apprentissages scolaires, d'où la poursuite de leur cheminement dans la classe de CPC (Enseignante, entrevue 1). Ainsi, les besoins des élèves de la classe sont très variés.

Lors de la collecte de données, l'enseignante évaluait que le niveau scolaire de ses élèves se situait entre le préscolaire et la 4^e année du primaire selon l'enfant, ce qui demande un travail d'individualisation et d'adaptation des apprentissages. Elle précise toutefois que la majorité des élèves présente une faible motivation et des difficultés d'adaptation. Ces difficultés d'adaptation se traduisent principalement par de nombreux conflits entre les élèves et la gestion des émotions (Enseignante, entrevue 1). L'enseignante et la TES forment une équipe très soudée et complémentaire. L'enseignante est responsable du volet académique et la TES du volet socioaffectif. Malgré tout, leurs rôles s'interchangent afin d'assurer une cohérence auprès des élèves.

3.2.2 Déroulement de la recherche

La pratique de la PPE a été intégrée dans la classe pendant les mois de mai et juin 2024. 10 ateliers ont été réalisés dans la classe à un rythme de 1 à 2 ateliers par semaine. Les ateliers ont été planifiés et animés par la chercheuse, à l'exception du dernier atelier qui fut planifié et animé par l'enseignante de la classe. Lors de la conception du projet de recherche, il était prévu que l'enseignante de la classe participe à la planification et à l'animation des ateliers. Toutefois, l'enseignante participante préférait que la chercheuse soit davantage impliquée afin de pouvoir observer plus attentivement la pratique et ses élèves, et cette formule fut retenue. Les sujets ont été décidés conjointement selon l'intérêt de l'enseignante de la classe. Un seul sujet a été exploité deux fois (le bien et le mal), puisque l'enseignante et la TES ont mentionné son potentiel et sa pertinence dans le groupe classe. Un plan de discussion avec des questions était préparé afin de pouvoir relancer le dialogue au besoin. En effet, lors de la première rencontre pour présenter ce projet de recherche, l'enseignante a mentionné qu'il serait préférable de fournir directement les questions aux élèves plutôt que de les amener à créer leurs propres questions de dialogue. La planification sommaire des ateliers est disponible en annexe (voir annexe IV). Le tableau 3 résume toutefois les thèmes et les déclencheurs utilisés dans les 10 ateliers :

Les ateliers avaient une durée variée selon l'activité en place, mais tous se déroulaient à l'intérieur d'une période de classe de 60 minutes. Pendant les ateliers, l'enseignante et la TES étaient en observation, notamment pour observer les élèves, mais également pour évaluer la pratique selon leur propre expertise. Il arrivait parfois qu'elles interviennent pour venir clarifier les propos de certains élèves, par exemple, lorsque certains démontraient des difficultés d'élocution. Leur participation était donc plus en soutien à la compréhension. Elles sont également intervenues lorsqu'il était nécessaire de gérer certains comportements d'élèves.

Tableau 3
Thèmes des ateliers de PPE

Numéro de l'atelier	Thème ou sujet	Déclencheur(s)
Atelier 1	Les qualités	<p>Livre jeunesse —<i>Le grand livre des Super-Pouvoir (Bonilla et Isern, 2019)</i></p> <p><i>Livre présentant les superpouvoirs de plusieurs enfants. Ces superpouvoirs représentent des talents et des qualités.</i></p>
Atelier 2	Le bien et le mal	<p>Film d'animation court sans paroles —<i>For the Birds (Eggleston, 2001)</i></p> <p><i>Un oiseau différent des autres vient se poser sur le même fil que d'autres oiseaux. Ces derniers se moquent de lui et sont énervés. Toutefois, un malheur leur arrivera lorsqu'ils feront fuir l'oiseau différent d'eux.</i></p>
Atelier 3	La perception des autres	<p>Film d'animation court sans paroles —<i>Snack attack (Cadalego, 2012)</i></p> <p><i>Une vieille dame attendant son train mange des biscuits. Un jeune homme assis près d'elle se sert dans son paquet de biscuits. Elle est très énervée de la situation. Une fois dans le train, elle réalise que ses propres biscuits sont dans son sac à main et qu'en fait c'est elle qui volait les biscuits du jeune homme.</i></p>
Atelier 4	Les préjugés	<p>Livre jeunesse —<i>Le bon côté du mur (Agee, 2019)</i></p> <p><i>Un chevalier raconte qu'il vit du bon côté du mur. De l'autre côté vit un méchant ogre qui risque de le dévorer. Or, quand un danger survient de son côté du mur, il se fait secourir par ce soi-disant méchant ogre.</i></p>
Atelier 5	L'amitié	<p>Livre jeunesse —<i>Amitiés (Zolotow et Chaud, 2021)</i></p> <p><i>Cette histoire raconte une amitié entre deux enfants qui s'essouffle sans raison apparente. L'un des enfants est triste de cet éloignement et finit par accepter la situation.</i></p>
Atelier 6	L'impact des gestes et des mots	<p>Courtes mises en situations maison.</p> <p><i>Exemple : Quelqu'un dans la cour me donne un coup de pied.</i></p>

Atelier 7	La nature	Sortie extérieure, observation de l'environnement.
Atelier 8	Le mensonge	Courtes mises en situation maison jouées par les élèves. <i>Exemple : Ma journée à l'école a été difficile aujourd'hui et je n'ai pas envie d'en parler. Lorsque ma mère me demande comment a été ma journée, je lui réponds : « Très bien ».</i>
Atelier 9	Le bien et le mal	Mythe de l'anneau de Gyges (Socrate) — Atelier inspiré de l'activité 8.4.1 de Gagnon et Mailhot-Paquette (2022, p. 150) <i>Gyges trouve un anneau le rendant invisible. Réalisant que personne ne le voit lorsqu'il met l'anneau, il en profite pour voler le trône du roi sans que personne ne le sache.</i>
Atelier 10	La technologie	Livre jeunesse — Débranché (Antony, 2018) <i>BLIP passe ses journées à jouer à des jeux vidéo. Lorsqu'une panne d'électricité survient, il découvre les plaisirs de vivre débranché de la toile.</i>

En plus d'enregistrer de manière audio les ateliers, à la fin de chaque atelier, des discussions style *débriefing* avaient lieu entre l'enseignante, la chercheuse et la TES pour faire le point sur ce dernier. Les observations principales et les éléments de discussion avec l'enseignante et la TES ont été consignés dans un journal de bord à la fin de chaque atelier. Ces discussions permettaient, dès le début du projet, de relever certains constats, des obstacles, des points forts ou des éléments ayant surpris l'enseignante et/ou la TES. Ces réflexions ont été nécessaires tout au long du projet afin d'en arriver à une compréhension et une description riche du phénomène, mais aussi pour contrer certains obstacles et enrichir l'expérimentation. Certaines réflexions ont été nécessaires pour l'analyse des résultats et l'émergence de thèmes porteurs. Ces réflexions ont également permis d'adopter une démarche inductive pour la réalisation des ateliers au sein de la classe. En d'autres termes, les observations tirées par les adultes de la classe et la chercheuse ont permis de réajuster les façons de réaliser les ateliers de PPE et d'ainsi mieux comprendre et décrire la pratique.

Plusieurs entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec les participants pour venir enrichir la compréhension du cas. Trois entrevues ont été réalisées avec l'enseignante de la classe : avant le début du projet (sociodémographique), en milieu de parcours et à la fin du projet. Une entrevue a été réalisée avec la TES à la fin du projet ainsi qu'avec chaque élève, à la fin du projet également. Un plus grand nombre d'entrevues a été réalisé avec l'enseignante qu'avec les autres participants en raison de l'intérêt porté au côté pédagogique de la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire.

Le tableau 4 montre les différentes étapes du déroulement de la collecte de données. Il permet également de mieux situer où se sont déroulées les différentes entrevues auprès des participants.

Tableau 4
Chronologie de la collecte de données

Avant le début du projet	Partie 1	Mi— parcours	Partie 2	Fin du projet
Entrevue 1 — Enseignante (sociodémographique)	Ateliers 1 à 5	Entrevue 2 — Enseignante	Atelier 6 à 10	Entrevue 3 — Enseignante Entrevue — TES Entrevues — Élèves (n=10)
Notes de terrain (chercheuse)	Notes de terrain (chercheuse)	Notes de terrain (chercheuse)	Notes de terrain (chercheuse)	Notes de terrain (chercheuse)

3.3 MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Fortin et Gagnon (2022) mentionnent qu'il est nécessaire d'utiliser de multiples sources de données lors d'une étude de cas, afin d'être en mesure de décrire en profondeur le phénomène étudié. Pour cette étude, les outils de collecte de données retenus étaient les entrevues semi-dirigées avec les différents participants, l'observation et les notes de terrain (journal de bord).

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue est « un mode particulier de communication verbale qui s'établit entre deux personnes : un interviewer qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 164). Elle implique une interaction entre un interviewer (chercheur) et un interviewé (participant) (Savoie-Zajc, 2009). Ensemble, ils construisent « une narration constituée d'histoires, empreintes de connotations personnelles, interpersonnelles, sociales et culturelles » (Savoie-Zajc, 2009, p. 274).

Plus précisément, l'entrevue semi-dirigée permet de recueillir auprès des répondants des données sur leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences, et ce, sur des thèmes déterminés dans la recherche (Fortin et Gagnon, 2022), pour contribuer à la production d'un savoir (Savoie-Zajc, 2009). Elle est également flexible, car elle permet au chercheur d'explorer sur le coup de nouvelles pistes émergentes au cours de l'entrevue et de se laisser guider par l'échange avec le participant (Merriam et Tisdell, 2016; Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue semi-dirigée possède plusieurs objectifs notamment l'explication, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation. Elle permet donc de rendre explicite l'univers du participant puisqu'il peut décrire en détail son expérience, son savoir et son expertise. Elle permet également de révéler les perspectives du participant par rapport à un phénomène donné afin d'enrichir la compréhension de ce dernier et ainsi de coconstruire un savoir (Savoie-Zajc, 2009).

En ce sens, nous croyons que l'entrevue semi-dirigée a été un outil de collecte de données important pour répondre aux deux objectifs de la recherche, parce qu'elle a permis aux participants de verbaliser leurs expériences et leurs points de vue pour venir enrichir la compréhension du phénomène. Cela concorde avec l'objectif qui vise à décrire la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire.

Pour chaque type de participant (enseignante, TES, élèves), un canevas d'entrevue a été élaboré afin que les questions et les thèmes abordés soient en accord avec la réalité différente de chaque acteur. Dans le cas des élèves, les questions ont été rédigées afin qu'elles

soient dans un langage clair et accessible pour des enfants d'âge primaire. Les canevas d'entrevue ont été révisés et approuvés par les directions de recherche afin d'assurer leur efficacité et leur validité. Les canevas sont disponibles à l'annexe V. Toutes les entrevues ont été transcrrites en verbatims pour procéder à l'analyse des données, à l'exception de deux entrevues d'élèves qui ne désiraient pas être enregistrés. Des notes manuscrites des réponses de l'élève ont été réalisées en remplacement.

Il est à noter que pour certains élèves, un adulte était présent lors de leur entrevue. Pour eux, la présence de leur enseignante ou de la TES auprès d'eux les sécurisaient et les mettaient plus à l'aise et en confiance avec la chercheuse. Toutefois, les adultes ne sont pas intervenus dans les propos des enfants pour ne pas biaiser leurs réponses, mais il est à noter que cela peut tout de même avoir exercé une certaine influence chez les élèves concernés.

3.3.2 L'observation

L'observation consiste à recueillir des données par l'entremise des sens. Elle vise notamment la compréhension des comportements et des expériences des personnes dans leur milieu naturel (Fortin et Gagnon, 2022). Van der Maren (2003) mentionne que l'observateur est un témoin intentionnel des faits lorsqu'il se rend sur le terrain. Il doit être en mesure de rapporter essentiellement les faits afin d'assurer la crédibilité de ce qu'il rapporte. Pour ce faire, il est pertinent de croiser ses observations avec d'autres sources de données afin de tenter d'enlever une part de subjectivité (Van der Maren, 2003).

L'observation est un outil qui enrichit la description du phénomène étudié, puisqu'elle permet au chercheur de « découvrir le sens et la dynamique des groupes en s'imprégnant personnellement de leur milieu pour comprendre leur fonctionnement, la signification des comportements et les phénomènes d'interaction » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 162). Dans le cadre de cette recherche, les données recueillies ont pu servir de référence pour ajouter des points à aborder lors des entrevues semi-dirigées (Merriam et Tisdell, 2016).

En observation, « le chercheur doit soigneusement choisir son niveau d’implication en fonction de ce qu’il privilégie » (Van der Maren, 2003, p. 293). Dans le cadre de cette recherche, l’enseignante désirait que la chercheuse prenne davantage en charge l’animation et la planification des ateliers de PPE pour qu’elle puisse elle-même mieux s’approprier la pratique de la PPE. Au départ, il était prévu que l’enseignante anime les activités et que la chercheuse soit en observation à l’extérieur du groupe. Cela aurait permis d’utiliser une approche structurée en utilisant des grilles d’observation. Puisqu’il a finalement été entendu que la chercheuse animerait les ateliers, le mode d’observation retenu a été modifié. Ce dernier a finalement pris la forme d’une observation participante menée par la chercheuse. Dans ce mode d’observation, l’approche est non structurée (sans grille d’observation) puisque la chercheuse est complètement impliquée dans le phénomène avec le groupe classe.

L’observation participante consiste « à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s’immerger dans la situation et à participer aux activités des acteurs, selon différents degrés d’implication » (Van der Maren, 2003, p. 293). Van der Maren (2003) mentionne également que le chercheur est complètement engagé lors de l’observation participante. Dans certains cas, le chercheur a « qu’à s’observer lui-même, car il s’identifie aux participants de la situation » (Van der Maren, 2003, p. 293).

Dans cette recherche, le niveau d’implication de la chercheuse en observation participante est important. En effet, cette dernière a réalisé la planification et à l’animation des ateliers de PPE au sein de la classe. Ceci fait en sorte qu’elle était pleinement immergée dans la pratique de la PPE auprès des élèves. Également, elle s’est impliquée significativement en collaborant avec l’enseignante et la TES lors des périodes de *débriefing* entre chaque atelier. Les ateliers ont été enregistrés de manière audio et retranscrits en verbatim par la suite afin de conserver des traces de ces observations. Il est à noter que les 9 premiers ateliers de PPE ont été observés de manière participante. Lors du 10^e atelier, animé par l’enseignante, la chercheuse a observé de façon directe et en retrait du groupe. Toutefois, puisqu’un seul atelier était observé de cette façon, il fut convenu que l’utilisation d’une grille d’observation ne serait pas pertinente puisque les résultats ne pourraient être comparés et

analysés à d'autres observations directes similaires. L'observation du 10^e atelier s'est ainsi déroulée selon une approche non structurée également.

3.3.3 Les notes de terrain

Les notes de terrain permettent de rendre compte de certaines observations du chercheur de manière plus chronologique. Elles permettent de consigner les impressions et les réflexions personnelles afin d'alimenter le processus de réflexion sur l'objet de la recherche (Fortin et Gagnon, 2022). Puisque cette étude de cas est collaborative, une place importante est laissée à la réflexivité sur la pratique en cours (Desgagné et al., 2001).

Dans le cas de cette recherche, l'enseignante et la TES ont pris des notes lorsqu'elles observaient les ateliers. Leurs observations étaient ensuite mises en commun à la fin de chaque atelier lors d'un *débriefing* et la chercheuse a pu compiler les éléments importants dans ses propres notes de terrain pour faciliter l'analyse par la suite. Ainsi, l'enseignante et la TES n'ont pas conservé un journal de bord pour éviter d'alourdir leur participation au projet. Les périodes de *débriefing* ont donc permis de laisser place à la réflexivité entre la chercheuse et les participants.

En ce sens, nous croyons que les notes de terrain constituaient en un outil pertinent afin de consigner des données qui alimenteront la réflexivité et le processus itératif de la démarche. Également, l'utilisation des notes de terrain a permis de venir contrer en partie une limite engendrée par l'observation participante. En effet, lors de l'observation participante, « l'implication sur le terrain a par ailleurs une incidence immédiate sur la possibilité matérielle d'enregistrer les observations » (Van der Maren, 2003, p. 294). En d'autres termes, puisque le chercheur est en action pendant l'observation participante, il peut être difficile de consigner des traces de ses observations en temps réel. Pour ce faire, les notes de terrains ont été utilisées afin de venir noter des traces des principales observations, réflexions et interprétations vécues pendant les ateliers de PPE par la chercheuse et les autres participants. Également, plusieurs discussions informelles entre la chercheuse, l'enseignante et la TES ont ponctué les échanges entre chaque atelier. Pour garder des traces de ces

discussions, la chercheuse a noté à son journal de bord de nombreux points de discussion et des réflexions provenant de ces discussions. Ainsi, les notes de terrain de la chercheuse ont constitué en une source de données importante dans le cadre de cette recherche notamment pour enrichir l’expérimentation.

Les notes de terrains ont été analysées et elles ont permis de venir compléter les données colligées lors des entrevues et des observations. Elles ont également favorisé la triangulation des données afin de venir valider la compréhension du phénomène. Par exemple, les notes de terrain de la chercheuse sont venues appuyer certaines hypothèses confirmées par l’enseignante et la TES lors de leur(s) entrevue(s). Elles ont également été analysées dans le but de créer un portrait descriptif de la pratique de la PPE au sein de la classe participante.

3.4 L’ANALYSE DE DONNÉES

L’analyse des données s’est effectuée en deux parties : d’abord de manière simultanée avec la collecte de données (de mai à juin 2024), ensuite après la collecte pour effectuer l’analyse thématique. L’analyse en simultané à la collecte a permis d’effectuer des inductions et de suivre certaines intuitions dans le but de préciser le phénomène à l’étude. Ensuite, l’analyse thématique a permis d’effectuer des déductions pour obtenir les thèmes porteurs de sens qui sont présentés au chapitre 4.

En recherche qualitative, le processus de collecte de données et d’analyse de ces dernières est itératif et dynamique. Tout au long de la collecte, le chercheur des intuitions selon ce qui émerge au fil du temps (Merriam et Tisdell, 2016). Ainsi, le processus d’analyse se déroule, dans un premier temps, de manière simultanée à la collecte de données, pour ensuite s’intensifier à la fin de la collecte (Merriam et Tisdell, 2016). Yin (2018) précise que l’analyse de ces données « est étroitement liée à la collecte d’information et à la description des résultats à mesure que l’étude prend forme » (cité dans Fortin et Gagnon, 2022, p. 345). Lorsqu’il est question d’intensifier l’analyse après la collecte (analyse thématique), il est

important de procéder à une analyse qui « permet de dégager des tendances et des thèmes, qui sont ensuite classifiés en fonction des objectifs de l'étude » (Fortin et Gagnon, 2022).

Pour procéder à l'analyse thématique, les données narratives ont été traitées afin d'en faire émerger des thèmes et des tendances qui s'en dégagent. Cette première étape permet également de fragmenter les données en unités d'analyses, en prévision du codage, pour ensuite les lier à une catégorie dans le but de les regrouper (Fortin et Gagnon, 2022; Wanlin, 2007). L'analyse thématique vise donc le repérage, l'analyse et l'interprétation en profondeur des données de la recherche pour faire émerger des thèmes porteurs de sens (Fortin et Gagnon, 2022). Il est donc important de choisir les unités d'analyse en fonction du but de l'étude (Fortin et Gagnon, 2022).

Dans le cas de cette recherche, les verbatims des ateliers ont principalement servi à faire l'analyse narrative du phénomène pendant la collecte de données. Cette première analyse a permis de décrire le déroulement du projet et de jeter les premières hypothèses pour procéder à l'analyse thématique à la fin de la collecte. Les entrevues des participants se sont avérées beaucoup plus riches comme source de données que les verbatims des ateliers pour faire émerger des thèmes porteurs. Pour ce faire, les données provenant des verbatims des entrevues ainsi que les notes de terrain ont été fragmentées et codées afin d'y faire émerger des thèmes porteurs. Ces thèmes étaient toutefois inspirés des hypothèses soulevées lors de l'analyse simultanée à la collecte. Les premières catégories façonnées ont pu ensuite être regroupées sous deux grands thèmes pour répondre aux questions de recherche, c'est-à-dire de décrire la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire et d'identifier les apports et les limites. Les multiples sources de données ont permis d'effectuer une triangulation pour valider les résultats.

En bref, la démarche d'analyse fut inductive et simultanée au déroulement de la recherche dans un premier temps. En effet, l'implication de la perspective des participants, des notes de terrain et des observations a permis de déjà faire émerger des éléments considérés importants et porteurs de sens par rapport au phénomène. Ces pistes ont été davantage explorées lors de l'intensification de l'analyse des données lors du processus de

codage dans un deuxième temps. Ceci a permis d'effectuer une série de déductions pour en arriver à la formation de thèmes porteurs.

3.5 CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUES

Cette recherche utilise plusieurs stratégies pour répondre aux critères de rigueur déterminés en recherche qualitative, soit la fiabilité, la crédibilité, la transférabilité, et la confirmabilité (Fortin et Gagnon, 2022).

D'abord, le critère de fiabilité, c'est-à-dire la stabilité et la constance dans les résultats, a pu être atteint dans cette recherche, notamment grâce à la triangulation et à la vérification des résultats par la direction de recherche. En effet, l'utilisation de multiples sources de données permet la triangulation afin de tirer des conclusions et des interprétations valables sur le phénomène étudié. Aussi, lors de l'analyse des données, chaque thème et sous-thème s'est vu attribuer une définition distincte selon les unités de sens qui en sont ressorties. Une révision de ces définitions par les deux directions de ce mémoire a été effectuée afin de diminuer les biais d'interprétation et pour établir la fiabilité des résultats.

Également, le fait que les données sont considérées fiables permet d'augmenter le critère de crédibilité. Celui-ci fait référence à l'exactitude des résultats pour décrire le phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2022). La triangulation décrite plus haut permet d'augmenter ce critère, car elle permet une meilleure analyse exacte du phénomène. Également, le fait d'avoir effectué des observations soutenues et des périodes de *débriefing* avec les participants permet de valider davantage l'exactitude des résultats (Fortin et Gagnon, 2022).

Aussi, il peut être convenu que le critère de confirmabilité, c'est-à-dire l'objectivité dans les données et leur interprétation (Fortin et Gagnon, 2022), est présent dans cette recherche. Encore une fois, la triangulation des données entre les diverses sources permet de recourir à une stratégie d'objectivation. Cela permet également de contrer les limites inhérentes à l'utilisation des entrevues semi-dirigées, soit le fait que les propos représentent la réalité dans l'ici et maintenant lors de l'entrevue pour le participant (Fortin et Gagnon, 2022; Merriam et

Tisdell, 2016; Savoie-Zajc, 2009). En comparant les données issues des entrevues avec d'autres sources (observation et notes de terrain), cela aide le chercheur à dégager des savoirs qui sont plus crédibles et qui se manifestent également en dehors du moment de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2009).

Finalement, puisque l'étude de cas requiert la description détaillée et approfondie d'un phénomène, cela permet d'assurer la transférabilité des résultats à d'autres contextes similaires. La transférabilité fait référence au fait que l'exactitude de la description des données permet de juger que les résultats peuvent être transférés à d'autres situations similaires (Fortin et Gagnon, 2022). Cela a été fait dans la recherche par le recours à diverses sources de données pour obtenir un portrait détaillé du cas.

3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Puisque cette recherche se déroule auprès d'êtres humains, certains étant des personnes mineures vulnérables en milieu scolaire, plusieurs considérations éthiques ont dû être prises en compte. Une certification éthique a été obtenue auprès de l'UQAR (CER-2024-400) (voir annexe I), afin d'assurer le caractère éthique de cette recherche.

Tous les participants (parents comme enfants) ont signé une lettre de consentement pour pouvoir prendre part à l'étude. Pour ce faire, une lettre explicative contenant toutes les informations de la recherche a été acheminée aux participants et aux instances impliquées. Également, les personnes mineures ont fourni une autorisation parentale en plus de leur propre consentement pour pouvoir participer à la recherche. Tant les parents que les élèves ont donc signé le formulaire de consentement. En tout temps, les participants pouvaient se retirer de la recherche et aucun participant n'a été forcé à réaliser un atelier de PPE en classe s'il ne le désirait pas. Un consentement verbal été réitéré avant chaque entrevue afin de s'assurer que le participant était toujours en accord et confortable avec le fait de réaliser une entrevue avec la chercheuse pour le projet de recherche. La recherche s'est déroulée dans un milieu scolaire, nous avons donc obtenu l'autorisation écrite de la direction d'école concernée pour assurer que la recherche soit approuvée par celle-ci.

Toutes les données ont été traitées de manière anonyme et sont demeurées confidentielles pour protéger les participants de tout préjudice. En d'autres termes, lors de la transcription des données, aucune donnée identificatoire n'a été incluse dans les fichiers écrits. Les noms des participants furent remplacés par un code alphanumérique pour éviter toute reconnaissance de ces derniers (par exemple, ENS, TES, E1, E2, etc.).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Rappelons que l'objectif de cette recherche est de décrire comment se déroule la pratique de la PPE dans une classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire, et ce, tout en y faisant ressortir les apports et les limites. L'étude de cas a été retenue pour réaliser cette recherche afin d'intégrer la pratique de la PPE dans le milieu naturel et authentique de la classe participante. La classe de CPC retenue accueille 10 élèves âgés de 8 à 13 ans présentant un retard significatif sur le plan de leurs apprentissages scolaires.

Ce présent chapitre vise à présenter les résultats de cette recherche. L'analyse des données a permis en premier lieu de dresser un portrait descriptif du déroulement des dix ateliers. Cette description se divise en deux parties : cinq premiers ateliers avant l'entrevue de mi-parcours de l'enseignante, puis aux cinq derniers ateliers. Certains constats sont présentés à la suite de chaque partie du projet. Le tout est présenté ainsi, parce que nous avons opté pour un changement d'approche après l'entrevue de mi-parcours de l'enseignante. En effet, certains obstacles et pistes de solutions ont été amenés lors de cette entrevue ce qui a guidé les changements apportés dans la deuxième partie du projet.

L'analyse de contenu a également permis de faire émerger deux thèmes porteurs qui permettent de répondre plus précisément aux questions de recherche. Ces thèmes ont émergé de manière inductive pendant le déroulement de la collecte de données et se sont précisés pendant l'analyse textuelle des transcriptions. Ces deux thèmes porteurs sont structurés en sous-thèmes pour regrouper les unités de sens.

La figure 3 présente un modèle illustrant les relations entre les trois sections présentant les résultats. Les flèches illustrent également comment chaque section a contribué à l'émergence et à la définition des autres thèmes porteurs.

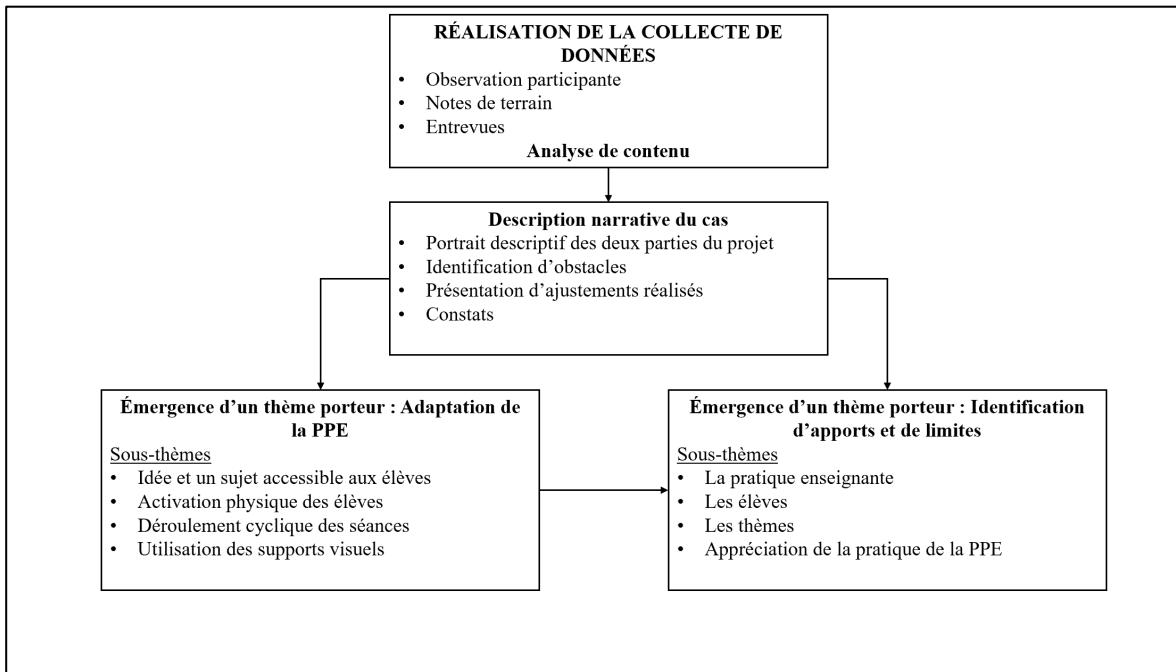


Figure 3. Modèle des relations entre les résultats issus de l'analyse

4.1 DÉROULEMENT DES ATELIERS

Cette première sous-section correspond à une description narrative du déroulement des ateliers au sein de la classe participante. Puisque l'objectif de cette recherche est de décrire comment se pratique la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale, il est nécessaire de faire le portrait du déroulement des ateliers afin de venir éclairer la pratique dans ce contexte précis. Cette description narrative est nécessaire, puisqu'elle favorise l'atteinte des objectifs de la recherche. Cette première sous-section détaille alors le déroulement des ateliers en deux parties, notamment en lien avec les constats notés par l'enseignante, la TES et la chercheuse.

4.1.1 Première partie du projet — Ateliers 1 à 5

Les cinq premiers ateliers ont été conçus en accord avec les méthodes habituelles de la PPE : présentation d'un déclencheur (histoire, vidéo, etc.), dialogue (plan de discussion), retour sur l'atelier. Les sujets centraux des cinq premiers ateliers étaient les suivants : les qualités, le bien et le mal, la perception des autres, les préjugés, l'amitié. Les élèves étaient

rassemblés au-devant de la classe en demi-cercle pour chaque atelier, et ce, pour sa durée. Ils retournaient s'asseoir à leur place de travail lors du retour personnel (par l'entremise du dessin) sur l'atelier. Chaque atelier durait en moyenne 45 minutes. La durée du déclencheur pouvait varier, le moment de dialogue avec les élèves durait entre 25 et 30 minutes en général. Un bref retour d'une durée d'environ cinq minutes clôturait la séance.

Dès le premier atelier, la présentation d'une première habileté de pensée fut présentée, soit « donner des raisons ». À l'aide d'une affiche, les élèves étaient amenés à donner des raisons lorsqu'ils prenaient la parole en suivant le modèle de formulation « Je pense que ... parce que » (voir figure 4). Au début de chaque atelier, un rappel de cette habileté de pensée était fait pour amener les élèves à utiliser cette formulation. À plusieurs reprises au cours des ateliers, la chercheuse-animateuse des ateliers invitait les élèves à donner une raison en reprenant le modèle fourni.

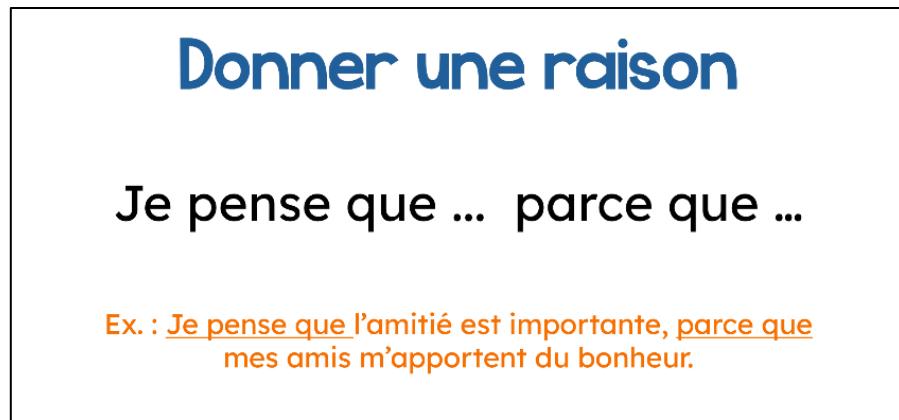


Figure 4. Affiche habileté de pensée « Donner une raison »

4.1.1.1 Premiers constats

À la moitié du projet, c'est-à-dire après avoir réalisé les cinq premiers ateliers, nous avons constaté plusieurs éléments par rapport à la pratique de la PPE.

a) *DESCRIPTION DES DIALOGUES*

Bien que l'enseignante et la TES étaient emballées par les sujets des ateliers, il semble que ceux-ci tait peu accrocheurs pour les élèves. Pendant les cinq premiers ateliers, plusieurs élèves démontraient des incompréhensions face au sujet de la discussion. Il fut nécessaire de reformuler davantage les questions pour assurer la compréhension des élèves. Par exemple, lors de l'atelier sur les qualités (atelier 1), seulement deux questions ont pu être abordées avec les élèves. Il fallait reformuler les questions sous plusieurs formes différentes pour favoriser la compréhension des élèves et obtenir des réponses de leur part.

De manière générale pendant les ateliers, les élèves étaient peu enclins à répondre aux questions de dialogue. Les réponses étaient courtes, répétitives et parfois décousues. Il fallait souvent aller chercher l'information et l'idée chez les élèves en interagissant beaucoup avec eux. Voici un exemple tiré de l'atelier 5 (amitié) :

Chercheuse - Est-ce que tu crois que parfois les amitiés elles changent ? Dans le sens que ça reste toujours pareil ou parfois ça change ?

Élève 10 —À mettons que Gérard⁴ me dit que je suis laid et là moi je lui dis de se regarder dans le miroir.

Enseignante — Ok, tu veux faire des blagues, mais tu dérapes du sujet. Ce qui est demandé, c'est de discuter sur si les amitiés changent. Parce que là, tu es en train de m'expliquer un conflit. Je veux savoir si les amitiés changent ?

Élève 10 — Oui.

Enseignante — Développe.

Chercheuse — Pourquoi penses-tu ça ?

Élève 10 — Mettons le truc que j'ai dit.

⁴ Personne fictive que les élèves pouvaient utiliser pour donner des exemples au lieu de nommer de vraies personnes.

Chercheuse — Ok, ça fait quoi si par exemple si tu lui dis ça ? Que tu lui redis quelque chose ?

Élève 10 — Je dirais...

Chercheuse — Oui, mais sans savoir ce que tu vas dire. Qu'est-ce que ça change entre toi et Gérard ? Est-ce que vous êtes encore amis, plus amis ou moins amis ?

Élève 10 — Moins amis. (Extrait atelier 5)

Cet échange montre comment il est difficile d'amener l'élève à développer son idée. Malgré les petites questions de relance pour l'amener à ajouter des détails à son idée, ses réponses demeurent très courtes.

De plus, il s'agissait souvent des mêmes élèves qui prenaient la parole et plusieurs demeuraient silencieux pendant la grande majorité de l'atelier, et ce, même lorsqu'interpellés. Les questions proposées généraient peu d'idées de la part des élèves. Les mêmes idées étaient souvent reprises par ces derniers, ce qui faisait en sorte que le dialogue évoluait peu. Par exemple, lors de l'atelier sur le bien et le mal (atelier 2), lorsque la question suivante est posée « Est-il plus facile d'être gentil ou méchant avec les personnes qui sont différentes de nous ? Pourquoi ? » les élèves qui prennent la parole fournissent tous la même raison. En effet, les quatre élèves qui prennent la parole mentionnent qu'ils préfèrent être gentils pour conserver leurs amitiés. Aucune autre raison pour appuyer la position défendant la gentillesse n'est fournie. Cela faisait en sorte que le dialogue stagnait rapidement. Cet élément peut également être observé dans l'atelier 4 (les préjugés) :

Élève 6 — Il n'était pas du bon côté, parce que l'eau ... Au début, il était du bon côté, mais l'eau a commencé à monter. Il a commencé à avoir des animaux de mer, puis ensuite de l'autre côté c'est le bon côté. Même s'il y avait des animaux méchants et un ogre, ils étaient gentils de leur côté. Puis là l'ogre l'a sauvé et il était dans le bon côté.

Chercheuse — Donc Élève 6 ce qu'elle dit : le chevalier pensait que parce que l'autre côté il y avait un ogre et qu'il y avait les animaux sauvages ce n'était pas le bon côté. Finalement, est-ce qu'il y avait raison ou il s'est trompé ?

Élève 9 — Tantôt, il n'était pas du bon côté, parce que c'est comme, il était dans l'eau, et les personnes n'aiment pas être dans l'eau. (Extrait atelier 4)

Même si la chercheuse-animatrice pose une question de relance à la suite des propos d'un élève, celui qui prend ensuite la parole redit les mêmes idées que l'élève précédent.

La chercheuse note également dans son journal de bord que les élèves dialoguent peu, voire pas du tout entre eux. Ces derniers s'adressent directement à la chercheuse-animatrice, ne posent pas de question aux autres élèves et font peu de lien avec les idées des autres.

Également, plusieurs questions prévues au plan de discussion semblent dépasser le niveau de la compréhension des élèves. Cela est notamment observable dans l'atelier 4 (les préjugés). L'extrait suivant illustre la complexité d'une question posée par la chercheuse-animatrice à la suite de la proposition d'une élève proposant que parfois on peut s'imaginer des choses par rapport à des personnes ou des situations.

Chercheuse — Comment je fais pour savoir que ce que j'imagine peut être réel ou non ? Est-ce que tu as une idée ? [Silence] C'est une bonne question celle-là. Je te laisse une seconde pour y réfléchir, j'aimerais ça peut-être entendre des personnes qui n'ont pas parlé encore.

[Aucune main ne se lève pour répondre]

Chercheuse — Donc, comment savoir si ce que j'imagine est vrai ou non ? [Silence] C'est une bonne question. Ce n'est pas une question avec une bonne ou une mauvaise réponse. Qu'est-ce que tu penses toi ? Comment on fait pour savoir si quelque chose que j'imagine est vrai ou non ?

Élève 6 — Je ne sais pas comment le dire. Si ma question Attends un peu Si ce que je pense ce n'est pas bon genre ?

Chercheuse — Pas si c'est bon ou pas bon. Est-ce que des fois ça t'arrive de t'imaginer des choses ? Comment je peux être certain que ce que j'imagine, c'est la réalité ou si c'est juste dans ma tête ?

Élève 6 — Je vais réfléchir. (Extrait atelier 4)

Cet échange montre que la chercheuse-animatrice tente de reformuler la question dans d'autres mots faire émerger des idées et des réponses chez les élèves. Malgré la tentative d'une élève de faire valider sa compréhension, celle-ci n'a pas de réponse à offrir à la question. Cela contribuait à rendre les ateliers peu fluides.

b) OBSTACLES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉS

En plus des difficultés à comprendre les questions, les élèves montrent des signes de désintérêt plus la séance avance pour chaque atelier. La chercheuse inscrit à son journal de bord une réflexion de la TES : « Le fait de toujours revenir sur la même situation de départ [déclencheur] fait en sorte qu'on perd l'intérêt de plusieurs élèves. Il faudrait les amener à une nouvelle chose. » Afin de contrer ceci, il est tenté, lors de l'atelier 3 (perception des autres), de diviser l'atelier en deux parties : une partie en deux sous-groupes animés par l'enseignante et la chercheuse-animatrice et une partie avec un retour en grand groupe. Le déclencheur était une vidéo présentant deux personnages vivant un malentendu. Chaque sous-groupe devait dialoguer sur la perception d'un des deux personnages par rapport à l'autre.

Le sujet de discussion semblait demander un trop grand travail d'inférence, selon l'enseignante et la TES. Les élèves n'arrivaient pas à faire des liens entre les personnages du déclencheur et les questions abordées. Ils étaient portés à expliquer ce qu'ils avaient observé dans la vidéo plutôt que de dialoguer sur les questions posées. On remarque rapidement que ceci demande un grand niveau d'inférence et d'abstraction chez les élèves et qu'ils ont de la difficulté à comprendre sur quoi ils doivent réfléchir. Cet extrait de l'atelier 3 illustre cette difficulté :

Chercheuse-animatrice : Qu'est-ce que tu penses que le jeune homme, il a pensé de ça ?

Élève 6 — Ben il ne l'a pas vue, parce qu'il était déjà parti.

Élève 7 — Moi je trouve le garçon, il avait ses écouteurs, lui il est arrivé, il a déposé ses biscuits. Et après, il écoutait tellement fort la musique, que lui il savait qu'est-ce qu'il disait. Donc, il continue et quand la madame essayait toujours d'avoir les biscuits, il était toujours, il était toujours très calme, mais des fois il était ... Moi, dans sa tête moi dans sa tête je crois qu'il était comme, il pensait que lui, elle était folle, parce que c'était une grand-mère et que parce que des fois les grands-mères se trompent de choses. Et des fois, les grands-mères elles se trompent et ben comme quand elle est partie, quand le monsieur voulait la voir pour dire ciao ciao, il a fait. La madame était tellement fâchée de le voir, que « Pfff ! ». Elle a fait l'ignorer. (Extrait atelier 3)

Ici, l'élève 6 explique seulement les actions du personnage sans tenter de comprendre ou d'expliquer la perception de ce dernier. De son côté, l'élève 7 tente de répondre à la question en émettant son hypothèse quant à la perception du personnage du jeune homme envers la vieille dame. Toutefois, sa réponse demeure une description narrative des événements visionnés. Cet extrait illustre aussi la difficulté à organiser le discours, ce qui rendait difficile de se distancer du déclencheur pour avoir un dialogue plus général sur le sujet.

Cet essai mené en deux sous-groupes a été difficile pour les élèves en raison de la formule elle-même. Le fait d'avoir deux sous-groupes a augmenté le bruit et les distractions pour les élèves. La chercheuse-animateuse a noté à son journal de bord pour cet atelier : « Les élèves sont peu concentrés, se chamaillent, sont distraits par l'autre groupe. Ils dévient du dialogue pour se chamailler avec leur voisin. À plusieurs reprises, je dois faire des interventions pour rappeler les comportements attendus, ce qui brise le rythme de la discussion » (Chercheuse, journal de bord).

Également, de manière générale, il est remarqué que l'attention des élèves est fragile. Lors des animations, la chercheuse ressentait que les élèves étaient peu engagés cognitivement envers l'activité. L'enseignante, la TES et la chercheuse ont remarqué des signes d'agitation chez plusieurs élèves. La chercheuse a noté dans son journal de bord : « Certains tombent dans la lune rapidement. [...] Plusieurs oublient leur idée en attendant leur tour de parole. » (Chercheuse, journal de bord) Lors de l'atelier 3, une faible concentration était observée au sein du groupe.

Il est soulevé par l'enseignante que le moment de la journée où se déroulent les ateliers semble avoir un impact sur leur capacité d'attention.

Le moment de la journée, on se rend compte que les dernières périodes, ce n'est vraiment pas un bon moment. Ils sont fatigués, ils ne sont plus là. C'est un moment [les ateliers de PPE] qui leur demande beaucoup de gestion de soi. Il faut qu'ils restent assis, il faut qu'ils soient à l'écoute, concentrés. Donc ils ont besoin d'énergie, donc à la fin de la journée ce n'est pas un moment propice. (Enseignante, entrevue 2)

D'ailleurs, l'enseignante, la TES et la chercheuse remarquent au milieu du projet que les ateliers réalisés le matin obtiennent une participation plus active et une attention plus soutenue de la part des élèves que ceux réalisés en après-midi. Également, en plus de favoriser la concentration et l'attention des élèves, la TES croit que le moment de la journée doit être choisi adéquatement afin d'être en mesure de bien intervenir auprès des élèves dans le cas où un dialogue créerait des inconforts :

Ça, on va éviter, les dernières périodes pour cette raison-là aussi. Parce que là on a été chanceux, ce n'est pas venu les chercher profondément, mais il pourrait y avoir des sujets qui vont les chercher un peu plus. Où est-ce qu'on doit récupérer avant qu'ils repartent chez eux ? On ne veut pas que ça soit laissé dans l'oubli. On veut être là et les soutenir dans les moments où c'est plus difficile. (TES, entrevue)

c) ANIMATION DES ATELIERS

La chercheuse-animatrice reformule très fréquemment les propos des élèves et leur demande de vérifier si elle a bien compris l'idée qu'ils tentent de présenter. Elle note dans son journal de bord qu'elle fait ceci pour s'assurer qu'elle a elle-même bien compris ce que l'élève tente de dire, mais aussi afin de capter l'attention de tous les élèves de la classe, car sans quoi, elle a l'impression qu'elle perd l'attention et l'intérêt de ceux-ci. Le besoin de valider la compréhension en reformulant est quelque chose d'important selon l'enseignante :

On va valider aussi, sans valider son opinion en tant que telle, on va valider qu'on le comprend bien. On va dire : « Oui ok, je comprends ce que tu veux dire » puis on va reformuler puis tout ça : « Oui c'est ça que je veux dire ». Donc ça, ça doit les motiver à le faire davantage, on les entend, on comprend, on les écoute. (Enseignante, entrevue 2).

Un autre élément concernant l'animation est le développement d'habiletés de pensée chez les élèves. Après 5 ateliers où la chercheuse-animateuse incite beaucoup les élèves à donner des raisons, ceux-ci n'utilisent toujours pas l'habileté de pensée par eux-mêmes. Devant ce constat, elle prend la décision de ne pas intégrer et enseigner d'autres habiletés de pensée pour éviter la surcharge auprès des élèves.

4.1.2 Deuxième partie du projet — Atelier 6 à 10

La deuxième partie du projet, soit les cinq derniers ateliers, a pris une tournure différente de la première partie. En effet, plusieurs moyens ont été mis en place afin de répondre à certains besoins ayant émergé lors de la première partie du projet, comme soutenir l'attention et l'intérêt des élèves, favoriser la participation et simplifier certains sujets de dialogue. Malgré un changement au niveau du rythme et de la structure des ateliers, un plan de discussion était tout de même préparé, afin d'offrir des pistes de relances à la chercheuse-animateuse. Celles-ci abordaient plusieurs angles d'un même sujet et assuraient une bonne préparation en prévision de l'atelier.

Ce qui diffère principalement de la première partie du projet est le rythme adopté pendant les ateliers. En effet, alors qu'en première partie, un seul déclencheur était présenté pour amorcer le thème du dialogue, la deuxième partie du projet a pris une dimension plus active. Les ateliers étaient parsemés de plusieurs déclencheurs différents pour amener un sentiment de nouveauté et pour tenter de capter davantage l'intérêt des élèves. Également, lors de l'atelier 7 (nature), la chercheuse-animateuse a amené le groupe à l'extérieur de l'école afin d'offrir une expérience plus immersive et proposer un changement d'environnement pour les élèves. Du matériel de manipulation était parfois utilisé ou encore les élèves étaient invités à bouger dans l'espace afin de les garder plus attentifs pendant l'atelier. Par exemple,

lors de l'atelier 6 (impact des gestes et des mots), les élèves devaient placer un bâton avec leur prénom sur une corde pour indiquer leur position à la suite d'une question. Dans l'atelier 8 (mensonge), les élèves étaient invités à jouer des mises en scène et à se déplacer d'un côté ou de l'autre de la classe.

L'enseignement et l'utilisation des habiletés de pensée furent abandonnés pendant la 2^e partie de ce projet. À la suite de discussions en triade, il a été entendu que cela ajoutait un élément supplémentaire dont les élèves devaient tenir compte pendant le déroulement de l'atelier et que l'enseignement de ces habiletés n'était pas optimal. Ainsi, il semble que pour elle, l'approche idéale pour enseigner les habiletés de pensée doit être exploratoire et réfléchie en fonction des particularités individuelles des élèves de la classe.

Je pense ça serait plus concret de le vivre. Mais en même temps, il y en a qui ne le vivront peut-être jamais. C'est ça aussi les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, puis qui sont limités au niveau de leur quotient intellectuel aussi. Il faut leur montrer. C'est parce que ça, ça ne se développerait peut-être pas de façon innée. Ou ils ne feront pas de liens nécessairement par eux-mêmes. Donc, je pense que pour certains c'est essentiel qu'on le fasse de façon explicite, mais je pense que pour d'autres, c'est pertinent qu'ils le fassent par eux-mêmes. Ça, je pense que ça va être avec des essais-erreurs. (Enseignante, entrevue 3)

L'atelier 10 (technologie), planifié et animé par l'enseignante, avait une structure similaire aux ateliers réalisés en première partie du projet : lecture d'une histoire (déclencheur), dialogue en suivant un plan de discussion, élèves assis en cercle près de la chercheuse-animateuse et bref retour. L'enseignante a réutilisé cette structure, malgré son efficience partielle en début de projet, parce qu'elle se sentait plus à l'aise de suivre cette démarche pour planifier et animer son premier atelier de PPE. La structure ressemblait à d'autres activités d'apprentissage qu'elle avait l'habitude de planifier (par exemple, lecture interactive). Même si cette formule était moins efficace en début de projet, les élèves ont bien participé, ont démontré de l'engagement et de l'intérêt.

4.1.2.1 Constats à la fin du projet

a) *DESCRIPTION DES DIALOGUES*

Après avoir mis en place de nouveaux moyens, l'enseignante, la TES et la chercheuse ont observé que les élèves participaient de manière plus active lors des ateliers. Plus d'élèves désiraient prendre la parole et les idées étaient plus variées d'un élève à l'autre. Il était donc plus facile de poser des questions de relance pour alimenter le dialogue. La chercheuse note dans son journal de bord que « le changement de rythme dans les ateliers semble solliciter davantage l'intérêt des élèves envers l'atelier en cours » (Chercheuse, journal de bord). Malgré tout, certains élèves demeurent aussi silencieux qu'en première partie du projet.

Cet extrait illustre que les réponses des élèves sont beaucoup plus détaillées et organisées. Dans cet extrait, les élèves se voient présenter la mise en situation suivante : « Ma petite sœur de 3 ans me montre son dessin. Puisqu'elle est très jeune, elle ne sait que dessiner des gribouillis qui ne font pas de sens. Elle me demande si je trouve son dessin joli. Je lui réponds oui pour lui faire plaisir alors qu'en réalité ce n'est pas très beau ». Ils devaient ensuite répondre à la question suivante : Est-ce que cela correspond à un mensonge ? Voici un exemple de réponse d'un élève :

Élève 10 – C'est un mensonge, parce que dans sa tête il a dit : « C'est laid ». Mais après, il a dit que c'était beau, parce qu'il n'a pas dit la vérité. Il pourrait dire : « Tu t'améliores de plus en plus. »

TES – C'est beau ce que tu dis. Tu dis qu'il y a moyen de dire la vérité et de ne pas faire de peine, c'est ce que je comprends ? [Élève fait oui de la tête] (Extrait atelier 8)

Alors que cet élève participait peu lors des premiers ateliers, ce dernier donne ici une raison sans que cela lui soit demandé pour appuyer son idée et offre une alternative pour éviter le mensonge.

Il est également remarqué pendant cette deuxième moitié du projet que les élèves semblent mieux comprendre les déclencheurs, ce qui leur permet d'augmenter leur participation et de fournir des réponses au dialogue plus variées et étoffées. En effet, lorsque la chercheuse-animateuse pose une question à la suite de la présentation d'un court déclencheur, plus d'élèves lèvent la main pour répondre. Également, les réponses permettent réellement de répondre à la question posée, même si la question peut être plus complexe. L'extrait suivant illustre ceci :

Chercheuse – Est-ce que parfois, les mêmes mots peuvent me faire sentir différemment selon qui est la personne qui me les dit ?

Elève 7 — Oui, ça peut être différent, parce qu'un inconnu lui, tu ne le connais pas. Il te parle pendant que tu fais un truc, comme : « Hey il est beau ton chandail ! ». Et toi tu es géné parce que tu ne le connais pas et tu ne sais pas. Mais avec tes parents, tes parents, tu les connais, puis toute ta maison. C'est ta mère, elle a quand même accouché de toi. Donc, tu connais un petit peu plus, tu les connais un peu plus que les autres. (Extrait atelier 6)

Dans la réponse de l'élève 7, on remarque que l'élève répond clairement à la question en fournissant des raisons et des exemples pour appuyer son propos. Ainsi, même si le sujet de l'impact des gestes et des mots peut être complexe et abstrait, le fait d'avoir présenté un court déclencheur pour poser cette question précise semble avoir permis aux élèves d'atteindre une meilleure compréhension du sujet, et de la question.

Malgré certains changements au niveau de l'intérêt et de la participation, nous constatons que les élèves interagissent tout de même peu entre eux par rapport aux idées présentées. Bien que les idées soient plus variées, les élèves n'enrichissent pas les propos des autres. Ce constat est rapporté dans le journal de bord à la suite d'une réflexion de la TES : « On voit que les élèves aiment parler de leurs propres expériences » (Chercheuse, journal de bord). Les échanges sont donc principalement entre l'élève et l'animateur et dans le but de présenter leur propre opinion.

b) ÉVOLUTION DES OBSTACLES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉS

Il semble que les changements apportés aient pu avoir contribué à diminuer les difficultés au niveau de l'attention. En effet, les élèves semblaient manifester moins de signes d'inattention. La chercheuse note dans son journal de bord dans la deuxième moitié du projet :

Les élèves sont plus posés et concentrés. Nous avons moins besoin de les interpeller directement et de faire des rappels sur le dialogue en cours. [...] Le temps passe vite et les élèves sont déçus lorsque les ateliers prennent fin, réactions que l'on n'obtenait pas au début. (Chercheuse, journal de bord)

Très peu de gestion de comportement fut nécessaire dans cette deuxième partie. Le fait qu'ils semblent plus intéressés par ces ateliers fait en sorte qu'ils maintiennent plus facilement leur attention et leur concentration.

Ce changement renforce l'impression que le moment de la journée où se tient l'atelier influence le niveau d'attention des élèves. Les ateliers se réalisant le matin génèrent une meilleure participation et concentration que ceux faits en après-midi, parce que les élèves ont probablement plus d'énergie en matinée.

c) ANIMATION DES ATELIERS

Encore une fois, lors de l'animation des cinq derniers ateliers, la chercheuse-animateuse et l'enseignante reformulent beaucoup les propos des élèves pour bien valider la compréhension de l'idée soulevée par ceux-ci. La chercheuse note toutefois dans son journal de bord qu'elle ressent moins le besoin de le faire pour capter l'attention, mais plutôt confirmer l'idée que l'élève tente d'expliquer.

4.1.3 Fermeture du projet

Selon l'enseignante et la TES, les modifications effectuées et les moyens mis en place dans la deuxième moitié du projet ont fait en sorte que les ateliers étaient, selon elles, un

meilleur succès auprès de la classe en comparaison aux cinq premiers ateliers. La chercheuse note ceci dans son journal de bord à la suite de diverses discussions dans la dernière partie du projet : « L'enseignante et la TES ont beaucoup apprécié les derniers ateliers. Elles ont aimé les changements, notamment au niveau du rythme des ateliers. Elles trouvent que les élèves participaient plus qu'au début » (Chercheuse, journal de bord). À plusieurs reprises, la chercheuse note dans son journal de bord à la fin des ateliers que la participation des élèves avait augmenté en comparaison à la première partie du projet.

Finalement, il peut être constaté que les thèmes choisis pour la majorité des ateliers, en collaboration entre l'enseignante et la chercheuse, se situent dans la sphère psychosociale. En effet, la majorité des ateliers faisaient référence à des enjeux vécus au sein de la classe selon l'enseignante : estime de soi, le bien et le mal, le mensonge, les préjugés, l'impact des gestes et des mots, etc. Il s'agissait de thèmes qui, selon elle, rejoignaient des enjeux présents au sein de la classe. Elle y voyait donc un intérêt supplémentaire d'aborder ces derniers.

4.1.4 Construction des résultats après la collecte de données

Le fait d'avoir rencontré divers obstacles et d'avoir eu besoin de réajuster nos façons de pratiquer la PPE au sein de la classe laisse supposer l'hypothèse qu'il est nécessaire d'adapter les dispositifs connus actuellement en PPE pour être en mesure de le faire en classe d'adaptation scolaire. La TES de la classe est d'avis avec ceci, elle mentionne : « Ce sont des élèves avec une différence. Ça apporte justement différentes visions du monde d'enfant puis de leur pensée. Donc, je trouvais ça vraiment agréable. Puis, on s'est réajusté tout le long. Des fois, je disais : "Ah ça c'est sûr qu'ils ne comprennent pas !" Parce que des fois c'est un 2e degré, c'était plus difficile. » (TES, entrevue). Elle avance que les élèves sont considérés différents en raison des difficultés qu'ils rencontrent, et qu'ils entrevoient le monde et pensent différemment. De ce fait, il est donc important de faire les choses différemment avec ces derniers pour s'assurer de correspondre à leurs capacités.

L'analyse des observations, des entrevues des participants et du journal de bord a permis de faire émerger deux thèmes porteurs permettant de venir clarifier le déroulement de

la PPE dans le contexte de la classe participante ainsi que d'identifier certains apports et certaines limites à la fin du projet. Ces thèmes ressortent de l'expérience vécue en classe. L'hypothèse qu'il est nécessaire d'adapter la pratique de la PPE dans ce contexte de classe a fortement teinté l'analyse des données ce qui explique l'émergence du thème porteur « Adaptation de la philosophie pour enfants ». Également, en vue de répondre à nos objectifs de recherche, il fut possible d'identifier des apports et des limites de la pratique de la PPE au sein de la classe participante. Les prochaines sections permettront de présenter ces deux thèmes principaux ayant émergé de cette recherche.

4.2 ADAPTATION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Ce premier thème correspond aux moyens mis en place qui ont permis de modifier le déroulement typique d'une séance de PPE par les dispositifs couramment utilisés. Ces moyens mis en place visaient aussi à retirer ou à contrer certains obstacles observés lors du début de la collecte de données. Les moyens identifiés permettaient aux élèves de la classe de participer plus activement et d'augmenter leur compréhension des thèmes discutés lors des séances de PPE. Ce premier thème permet notamment de répondre plus précisément à la question « Comment pratiquer la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale ? », puisque ces moyens ont permis d'adapter la pratique de la PPE aux caractéristiques des élèves et de la classe.

Ce thème se divise en quatre sous-thèmes. Ces sous-thèmes correspondent aux principaux moyens qui sont ressortis comme étant importants dans l'analyse des données recueillies. Ces derniers sont :

- 1) Idée concrète et sujet accessible aux élèves
- 2) Activation physique des élèves
- 3) Déroulement cyclique des séances de PPE
- 4) Utilisation des supports visuels

Ce thème porteur fut central dans les discussions entre chaque atelier avec l'enseignante et la TES. Adapter la pratique de la PPE est suggéré par les notes inscrites au journal de bord en première partie du projet. Ces dernières portent principalement sur les éléments à adapter pour améliorer les ateliers dans le contexte de la classe d'adaptation scolaire. Également, ce fut un thème fréquemment rapporté par les propos de l'enseignante et de la TES lors des entrevues. Cela suggère que cette démarche d'adaptation de la PPE est une préoccupation importante dans le phénomène à l'étude et qu'elle fut nécessaire pour être en mesure de pratiquer la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale.

4.2.1 Idée concrète et un sujet accessible aux élèves

Ce premier sous-thème consiste en un processus, ayant lieu principalement lors de la planification des ateliers, permettant de rendre les sujets des ateliers et les questions concrets et ancrés dans la réalité des élèves, et ce, pour favoriser leur compréhension et leur capacité à réfléchir sur le sujet. Ce sous-thème a été rapporté très souvent dans les entrevues par l'enseignante et la TES, ce qui témoigne de son importance dans l'expérience des participants.

Un premier résultat étant ressortis des entrevues est le fait que, selon l'enseignante et la TES, il est difficile pour les élèves de comprendre, de réfléchir et de se sentir engagés par des idées abstraites ou trop générales. En effet, lors de l'entrevue de mi-parcours, l'enseignante a mentionné que la compréhension de certains sujets, notamment en raison de l'abstraction de ceux-ci, créait un obstacle auprès des élèves :

Ils n'ont pas fait ce lien-là, cette inférence. Donc ça après, de dire ton opinion sur quelque chose qu'ils n'ont pas réussi à comprendre, c'est difficile. Donc ça aussi c'est un obstacle. Je pense que le choix [de support] qu'on utilise, va falloir qu'il soit assez clair et assez accessible pour certains élèves. (Enseignante, entrevue 2)

Une observation similaire a été rapportée par la TES de la classe. Celle-ci indique que :

Des fois, on parlait plus en général : « Est-ce que tu crois que c'est bien ou mal ? », mais ils se sentaient moins concernés. [...] Comment se sentait le chevalier, par

exemple [par rapport à une histoire], et bien ça c'est difficile ? Quand c'est trop imagé, le vrai du faux là-dedans, ils ne sont pas capables de le trouver. [...] Il faut les guider plus. (TES, entrevue)

À la suite de ce constat, l'enseignante suggère de proposer des contextes réels proches de la réalité des élèves pendant les ateliers. Cela pourrait leur permettre davantage d'accéder aux sujets de discussion.

Ce sont des enfants qui n'ont pas beaucoup de bagage. Pas tous, mais il y en a qu'au niveau de connaissances générales, d'avoir du vécu ... Veut, veut pas, quand on apporte certains sujets des fois, ils ne sont pas capables de se créer des images, de se créer une opinion parce que c'est quelque chose qu'ils n'ont jamais vécu, qu'ils n'ont jamais vu. Les contextes, des fois, pour certains, ça serait plus difficile, vu que justement leurs connaissances générales, leurs expériences de vie sont assez limitées pour certains. On dirait que tant et aussi longtemps que ce n'est pas eux qui sont dedans. On dirait que c'est des choses qui peuvent arriver aux autres, mais pas à eux. Les mettre dans un contexte réel, ça leur permettrait peut-être de faire des prises de conscience comme ça cette fois-là. (Enseignante, entrevue 2)

La TES de la classe apporte une idée similaire quant à la capacité de projection des élèves :

Je pense que des élèves au régulier seraient capables de le faire [se projeter] en s'imaginant eux-mêmes. Puis ils seraient capables de répondre à la troisième personne, mais c'est quand même eux. Tandis que nos élèves à nous ne sont pas capables, de se projeter comme à une troisième personne. [...] Il faut aller les chercher intimement. (TES, entrevue)

De ce fait, nous avons travaillé, lors de la deuxième moitié du projet, à rendre les sujets des ateliers davantage concrets et ancrés dans la réalité. Ceci s'est principalement traduit par la présentation de mises en situation réelles auxquelles les élèves pouvaient s'identifier, et ce, en lien avec un angle du sujet de l'atelier. Par exemple, lors de l'atelier 6, ayant comme thème l'impact des gestes et des mots, des mises en situations concrètes ont été conçues afin de rendre différentes perspectives du sujet plus accessibles pour les élèves. La figure 5 présente quelques-unes des mises en situation créées.

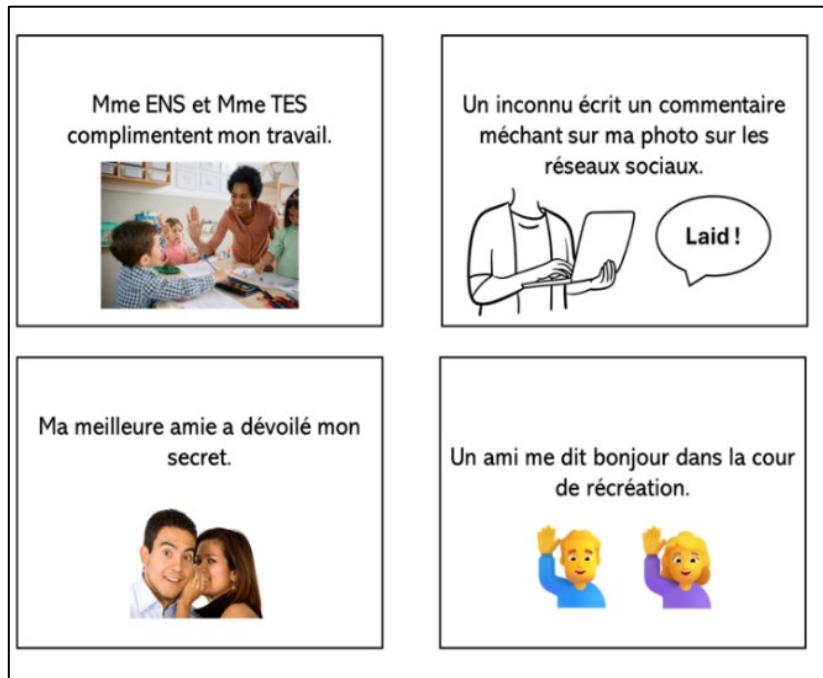


Figure 5. Exemple de mises en situation utilisées lors de l'atelier 6

Note. Modification pour préserver l'anonymat de l'enseignante et de la TES.

Ces mises en situation visaient à interpeller davantage les élèves et à offrir des contextes plus proches de leur réalité afin de créer du sens. Dans le cas de cet atelier, les élèves étaient en mesure de se reconnaître dans les situations présentées. La formulation à la première personne les interpellait directement en comparaison de la lecture d'un livre d'histoire ou du visionnement d'une vidéo nécessitant que l'élève s'identifie ou se projette à un personnage fictif. Grâce à ces mises en contextes, il fut ensuite possible d'aborder certaines questions telles que :

- Quels peuvent être les effets des mots / gestes ?
- Est-ce que des mots peuvent être plus blessants que des gestes ?
- Est-ce qu'un même geste ou les mêmes mots peuvent provoquer des réactions différentes selon la personne qui les produit ?

Ce souci de rendre les thèmes des ateliers plus concrets a été appliqué pour le reste du projet. Autant l'enseignante que la TES ont ensuite rapporté ce changement dans la façon

d'aborder les sujets comme un élément ayant contribué à une meilleure participation des élèves : « De prendre des contextes qu'ils connaissent, ça aussi, je pense que c'est un point fort » (Enseignante, entrevue 3). « Mais là, c'était vraiment "moi" [en parlant des élèves], comment je me sens vis-à-vis d'une situation. Donc je pense que pour eux c'était plus facile de se projeter. [...] C'est vraiment de faire des liens entre le personnage et du contexte réel. » (TES, entrevue)

L'enseignante discute aussi du fait que l'accessibilité du sujet ou des idées doit passer par le langage utilisé lors de l'atelier :

Le vocabulaire, il faut quand même qu'il soit accessible. Il faut quand même que ça soit quelque chose qu'ils soient capables de visualiser. Si on y va avec des tournures de phrases, des structures de phrases trop complexes, ils ne comprendront pas. Trop de référents, trop de mots qui ne font pas partie de leur lexique, c'est sûr que là on va les perdre. Il faut que ça soit vraiment simple. Donc oui. On a toujours une pensée de ça quand on pose une question à un élève en cheminement. (Enseignante, entrevue 3)

Le fait de simplifier et de concrétiser les déclencheurs comme montré dans la figure ci-haut offre aussi l'opportunité d'utiliser un langage clair et accessible aux élèves de la classe.

4.2.2 Activation physique des élèves

Ce deuxième sous-thème fait référence au fait d'amener les élèves à se mettre davantage en activation physique lors des ateliers de PPE. Cela pouvait prendre différentes formes : amener les élèves à se déplacer dans la classe ou à l'extérieur, déplacer du matériel, mimer ou jouer une situation, etc. Ce sous-thème a été rapporté à plusieurs reprises par les participants, tant les élèves que l'enseignante et la TES. Ceci suggère que d'avoir mis les élèves en action pendant les ateliers de PPE, principalement lors de la deuxième moitié du projet, fut un élément important selon ces derniers.

En premier lieu, le fait d'avoir ajouté plus de moments d'activation physique lors des ateliers de PPE a peut-être contribué à favoriser l'attention et l'engagement des élèves. En

effet, l'enseignante mentionne que « les activités où on bouge, je pense qu'ils sont plus présents » (Enseignante, entrevue 3). La TES de la classe s'exprime dans le même sens :

TES —On s'est rendu compte, au fil des activités, qu'il faut les faire bouger. Il faut varier ! Si c'est toujours sensiblement la même façon, ils viennent que ...

Chercheuse —Ils se tannent ?

TES —Oui ! Ils se désintéressent, parce qu'ils ne se sentent plus engagés. Ça leur demande un effort trop soutenu d'attention. On voyait des bougeottes, des amis qui n'étaient plus là. Mais c'est parce que ça demandait une attention particulière. Mais de les faire bouger et d'amener des sujets de façon différente, là on avait un meilleur succès. (TES, entrevue)

Les deux adultes de la classe rapportent ainsi que l'attention des élèves était meilleure lors des ateliers où ils étaient amenés à bouger. La TES avance aussi que l'intérêt des élèves envers les ateliers augmentait lorsqu'il était possible pour les élèves de bouger. D'ailleurs, la chercheuse note des observations similaires dans son journal de bord. Cette triangulation suggère que l'activation physique permettrait de soutenir l'attention des élèves et de mieux utiliser leur énergie cognitive.

Un autre résultat est le fait que l'enseignante et la TES suggèrent que de faire bouger les élèves est une adaptation en cohérence avec les besoins des élèves. En effet, lorsque la TES a été questionnée sur les éléments qui lui permettent de dire que les ateliers effectués étaient adaptés à la classe, cette dernière mentionne, entre autres, qu'il est nécessaire de faire bouger plus les élèves. L'enseignante a une vision similaire en plus de mentionner qu'elle aimait cette adaptation ajoutée aux ateliers. Elle apporte une autre dimension à ce résultat, notamment lorsqu'elle parle de l'atelier 8 sur le thème du mensonge :

J'aimais ça qu'ils puissent se déplacer, puis après ça qu'ils disaient leur [opinion]. C'est comme, pas un débat, mais « Pourquoi tu penses ça ? Ben moi je pensais pour ça ». Puis après ça, tu avais l'autre gang qui, pas qui répliquait, mais qui donnait aussi leur opinion, ça confronte, j'aime ça. J'aimais ça cette façon-là de faire. C'était vraiment visuel. [...] On allait vraiment chercher tous les sens qu'on pouvait aller chercher pour qu'ils comprennent vraiment l'impact de leur réflexion puis de la confrontation de leurs idées aussi. Je trouvais ça vraiment le fun. [...] Élève 5, à un

moment donné, je me souviens, il avait fait comme [imité l'élève qui hésite entre les deux côtés de la classe]. Comme tu dis, on le voyait son raisonnement, puis il savait plus, à un moment donné, il était dans le milieu des deux positions. (Enseignante, entrevue 3)

L'activité pousse les élèves à se positionner physiquement pour illustrer leur opinion et la rendre accessible aux yeux des autres. L'enseignante indique que le fait de bouger répond à certaines particularités que présentent les élèves de la classe. Plus précisément, cela viendrait soutenir encore plus la compréhension des idées abordées pendant l'atelier, car cela permet aux élèves de s'exprimer autrement que par les mots et de rendre leurs idées visibles aux yeux des autres. Cela permet une meilleure présentation et confrontation des points de vue. Également, cela permet de garder les sens des élèves stimulés, de favoriser une meilleure attention, et de ce fait, une meilleure compréhension.

Finalement, l'activation physique est souvent mentionnée par les élèves comme un élément qu'ils ont grandement apprécié lors des ateliers de PPE. En effet, pendant les entrevues avec les élèves, lorsque questionnés, trois d'entre eux ont mentionné d'emblée que le fait qu'ils étaient actifs était la raison pour laquelle ils avaient préféré un atelier à un autre. D'ailleurs, un élève mentionne que non seulement il aimait bouger, mais que cela répondait à un besoin :

Chercheuse — Pourquoi as-tu aimé cette activité-là ?

Élève 10 — Parce qu'on faisait des pauses actives et c'était drôle. [...] J'avais envie de bouger. » (Élève 10)

Deux élèves ont également mentionné que le fait d'être inactif était une raison expliquant pourquoi un atelier était celui qu'ils avaient le moins aimé :

Chercheuse — Dans nos activités, qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

Élève 6 — Quand on était assis et qu'on lisait un livre. [...] Parce que je trouvais ça trop long. » (Élève 6)

Cet autre élève a un discours similaire :

« **Chercheuse** — Pourquoi tu avais moins aimé ?

Élève 7 —On restait longtemps assis. » (Élève 7)

Ainsi, les résultats autour de l'intégration de l'activation physique pendant les ateliers sont des éléments qui ont permis d'enrichir la pratique de la PPE au sein de la classe. Les participants suggèrent que les adaptations mises en place dans ce sous-thème favoriseraient l'attention, l'engagement, l'intérêt et le raisonnement des élèves en plus de répondre à un besoin de ceux-ci.

4.2.3 Déroulement cyclique des séances de PPE

Le déroulement cyclique des séances de PPE est un sous-thème qui a permis d'adapter la pratique de la PPE au sein de la classe participante. Ce sous-thème se définit comme le fait de structurer l'atelier par la répétition d'une courte séquence à plusieurs reprises (par exemple avec de courtes mises en situation), et ce, afin de fragmenter l'atelier. Cette séquence s'est définie en 3 grandes étapes, qui se réalisaient en quelques minutes seulement (entre 2 à 5 minutes au total). La séquence visait à guider les élèves vers le dialogue philosophique et les questions prévues au plan de discussion. La séquence prenait la forme suivante : 1) Présentation d'un court déclencheur; 2) Action/Réflexion/Prise de position; 3) Dialogue.

Ce sous-thème revêt une importance particulière dans ce projet, puisqu'il représente le résultat d'une solution proposée à un obstacle soulevé par les participants. En effet, la longueur des activités a été soulevée comme une contrainte, puisque cela fragilise l'attention des élèves. Lors de l'entrevue de mi-parcours, lorsque questionnée sur les obstacles rencontrés jusqu'à présent, l'enseignante mentionne ceci : « Ensuite de ça, la longueur aussi, on se rend compte que la longueur ce n'est pas ...[gagnant]. Il faut que ça soit plus court, pour qu'on aille un maximum d'attention, pas trop de stimuli ». (Enseignante, entrevue 2) Devant la mention de cet obstacle, elle propose la piste suivante :

Donc, on pourrait parler, par exemple, du même sujet, mais avec des modalités différentes, avec des histoires différentes. [...]. Oui, parce que tu sais, en plus, ils

ont besoin de répéter plusieurs fois pour être capables justement de faire des connexions, d'assurer un certain lien entre des informations. Donc, ouais, moi ça je pense que c'est une excellente idée. (Enseignante, entrevue 2)

Cet obstacle a aussi été observé par la TES de la classe lors des discussions entre les ateliers. Elle note d'ailleurs dans ses propres notes que les activités sont parfois trop longues en début de parcours et que les enfants démontrent des signes de fatigue. Elle mentionne également en entrevue ceci :

Je te dirais que le temps est très, très, très important. Essayer de faire le plus possible dans le moins de temps possible. Ne serait-ce que dans le but, peut-être, d'enlever un ou deux exemples, une ou deux situations pour se mettre plus facilement en action ou bouger. Un peu pour se dégourdir. Parce qu'il y en avait que je devais envoyer marcher. Ils ne sont pas habitués d'être longtemps assis. (TES, entrevue)

C'est ainsi que la répétition de la séquence de manière cyclique à l'intérieur de la même séance de PPE fut expérimentée tout au long de la 2^e moitié du projet.

Plus précisément, la séquence débutait par la présentation d'un court déclencheur, qui consiste en la présentation d'un stimulus simple et rapide pour faire émerger une première réflexion (illustration, mise en situation, exemple, court sketch, etc.). Ce déclencheur se veut immersif et porteur de sens pour les élèves (par exemple une situation de la vie réelle qu'ils peuvent avoir vécue comme un conflit avec un ami). Dans un deuxième temps, une consigne générale est donnée pour inviter les élèves à réfléchir, à se mettre en action ou encore à prendre position. À ce moment, le dialogue n'est pas encore entamé. Les élèves sont invités à se faire une première idée à la suite du déclencheur. Cette prise de position peut se faire à l'aide de l'espace physique, de matériel concret ou d'un signe entendu (lever le pouce en l'air ou en bas). Ce continuum d'opinions est offert pour aider à structurer la pensée des élèves. En interpellant directement l'élève, on l'amène à se situer lui-même par rapport au sujet. En troisième lieu, les élèves sont invités à dialoguer. Ce dialogue commence par la prise de parole des élèves par rapport à prise de position réalisée à la deuxième étape. Puis, selon les réponses, la chercheuse-animatrice pose des questions de relance prévues au plan de discussion afin d'explorer de divers éléments du sujet traité. Cela permet de faire évoluer le

sujet : discuter d'une situation très précise pour ensuite discuter de manière générale du thème de l'atelier.

Pendant les cinq premiers ateliers, les questions prévues au plan de discussion étaient posées par la chercheuse-animateuse à la suite d'un seul et même déclencheur. En deuxième partie du projet, grâce à la séquence, les questions de dialogues philosophiques ont été amenées implicitement par la présentation de plusieurs petits déclencheurs et par les premières prises de parole des élèves suivant leur prise de position. Les élèves sont donc menés, en plusieurs étapes, vers une réflexion et un dialogue autour de ces questions.

La figure 6 illustre la séquence cyclique à l'aide d'un exemple vécu lors de l'atelier 8.

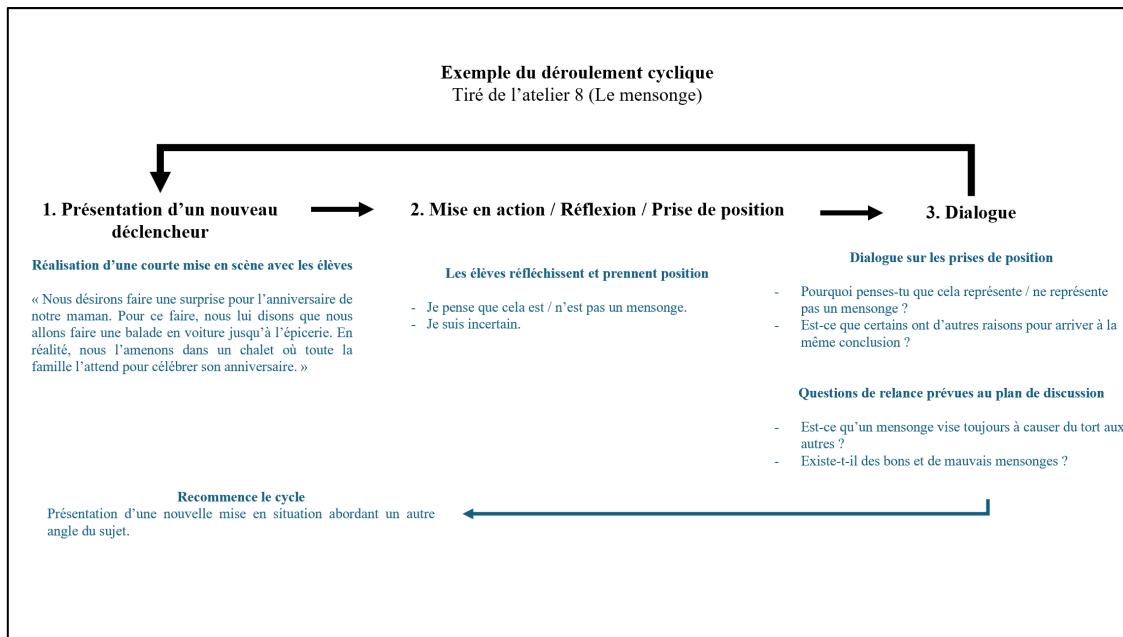


Figure 6. Exemplification du déroulement cyclique (atelier 8 — Le mensonge)

Même dans un atelier moins structuré, cette séquence fut adoptée. Par exemple, lors de l'atelier 7 (nature) qui s'est déroulé dehors dans la cour d'école, les élèves étaient amenés à suivre la séquence de manière cyclique, malgré l'absence d'un déclencheur précis. Ils étaient invités à aller explorer librement leur environnement afin de noter des observations (exemple : « Notes des éléments de la nature. »). Ensuite, ils partageaient leurs observations et

un court dialogue était enclenché (exemple : « À quoi sert la nature ? »). Ils repartaient ensuite observer à nouveau leur environnement pour recommencer un nouveau cycle.

À la suite de l'adoption de la séquence cyclique, l'enseignante et la TES estiment que les ateliers de PPE se déroulent de façon plus positive en classe. Lorsque questionnée sur la séquence cyclique lors l'entrevue finale, l'enseignante dit ceci :

Je pense que oui [que cela est gagnant]. Oui aussi, parce que, veut, veut pas, c'est comme si on remettait un « reset » à leur énergie cognitive et qu'on repartait quelque chose de nouveau. Oui, ça, c'est un bon point. Ouais, de le faire en plusieurs petites activités, puis de toujours finir par une activité de consolidation. (Enseignante, entrevue 3)

La TES abonde dans le même sens. Lorsque questionnée sur les obstacles rencontrés pendant le projet, elle rappelle l'obstacle lié à la longueur des activités et exprime que le changement apporté fut pertinent :

Ben là, on avait dit la longueur de l'activité, de la fragmenter. [...] C'est ça. Puis c'est difficile de rester assis puis d'être concentré. Mais ça, on s'est amélioré avec le temps, parce qu'on était les trois [enseignante, TES et chercheuse] là-dedans. On l'a fractionné en trois parties : on parle un petit peu, on bouge un peu, on a changé là. Je trouvais que la période, parce que c'est quand même une longue période, on a besoin de cette période-là pour arriver où est-ce qu'on veut. Parce que si on coupait notre activité en deux, on n'y arriverait pas. Ils perdraient ce qu'on aurait fait. Parce qu'au début, je me disais, on pourrait peut-être prendre notre activité, puis la couper en deux moments. (TES, entrevue)

Ainsi, les propos de l'enseignante et de la TES suggèrent que l'adoption d'un déroulement cyclique avec une même séquence a été un changement positif pour les ateliers de PPE et surtout un moyen utile pour ne pas réduire la qualité des ateliers.

4.2.4 Utilisation de supports visuels

Ce sous-thème porte sur la mise en place de supports imaginés qui permettent d'illustrer certaines idées, positions et opinions. Ces supports visaient principalement à soutenir la compréhension des élèves dans les ateliers et ainsi faciliter leur réflexion. Ce sous-thème

émerge dans le thème *Adaptation de la méthode* afin de répondre davantage aux besoins des élèves de la classe pendant les ateliers de PPE. Il a également été souvent mentionné lors des entrevues et des discussions entre les acteurs.

Tout au long du projet, l'intégration de supports visuels dans les ateliers était présente. En effet, dans la première partie du projet, cela était principalement fait dans la présentation du déclencheur. Les déclencheurs venaient donc chercher le sens visuel des élèves pour amorcer l'atelier et le thème de discussion. Également, à la fin des ateliers en première partie du projet, les élèves étaient souvent invités à dessiner ce qu'ils retenaient de l'atelier du jour.

En deuxième partie du projet, l'utilisation de supports visuels a pris un sens différent. Non seulement l'aspect visuel était toujours utilisé pour présenter un ou des déclencheurs aux élèves, mais un support visuel, visant à soutenir le langage, était ajouté. En effet, plusieurs outils visuels furent créés pour les ateliers afin d'offrir une autre façon de rendre le langage et le message accessibles pour les élèves ayant plus de difficulté avec la compréhension orale. Ces outils utilisaient à la fois des mots et des images pour assurer la compréhension du plus grand nombre d'élèves.

Par exemple lors de l'atelier 6 (impact des gestes et des mots), il y avait deux supports visuels : le premier avec des étiquettes représentant un continuum d'opinion et le deuxième les mises en situation illustrées telles que déjà présentées à la figure 5. La figure 7 représente le continuum d'opinions illustrées utilisé pendant les ateliers.

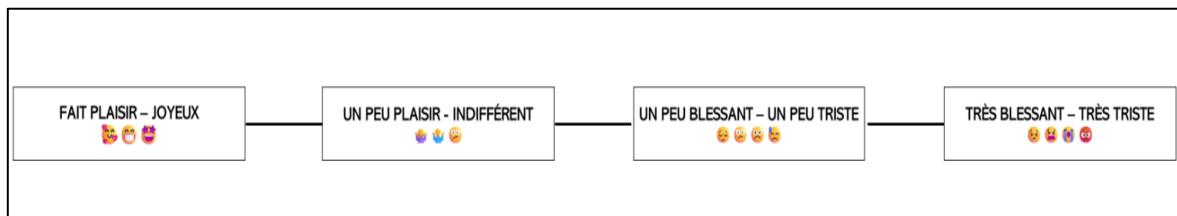


Figure 7. Continuum d'opinions illustrées (atelier 6)

L'aspect visuel a aussi été sollicité lors de l'atelier 7 (nature) qui s'est déroulé à l'extérieur. Les élèves devaient observer leur environnement pour tenter de définir selon eux

ce que représentait la nature et ce qui n'en faisait pas partie. Le visuel était très sollicité, puisqu'il ne s'agissait pas que d'illustrations, mais des objets réels.

Lors de l'atelier 8 (mensonge), des étiquettes illustrées étaient affichées à chaque extrémité de la classe pour représenter deux positions. La figure 8 montre ces étiquettes.

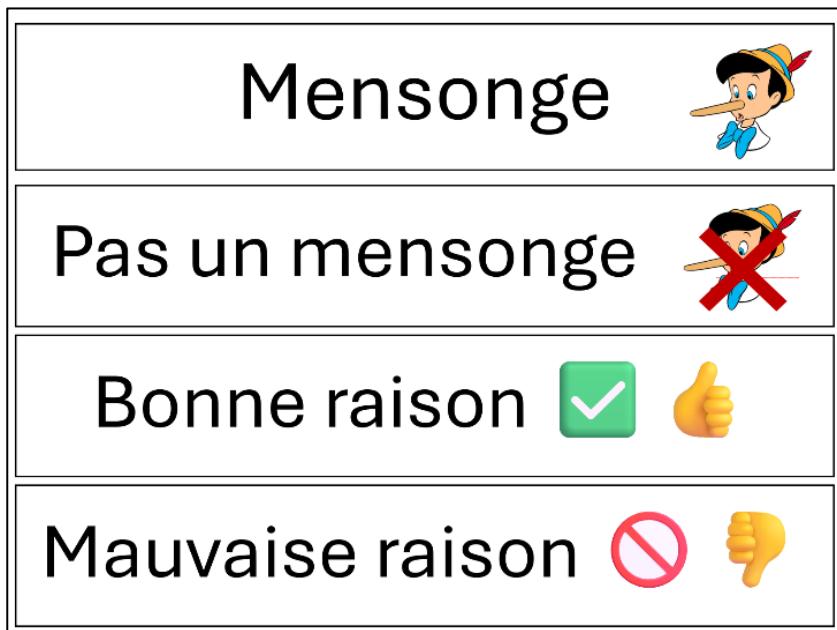


Figure 8. Étiquettes atelier 8 (mensonge)

Par rapport à cette utilisation de supports visuels, l'enseignante de la classe a mentionné à plusieurs reprises, tant en entrevue que lors des discussions entre les ateliers, que cela permettait de soutenir les élèves dans la réalisation de tâches.

Lors de l'entrevue de mi-parcours, l'enseignante mentionne ceci : « J'aime beaucoup le fait qu'on part d'une vidéo, d'une histoire, d'une image. Ça, je vois que ça les a intéressés aussi beaucoup. C'est visuel ! Les petits cocos avec des troubles de langage, ça leur permet de comprendre, de déduire. » (Enseignante, entrevue 2)

Elle suggère donc que l'ajout d'éléments visuels, dans ce cas-ci en début d'atelier, permet de venir soutenir les élèves de la classe ayant des difficultés au niveau du langage. Elle ajoute d'ailleurs en fin de projet : « Le langage ça va toujours rester un obstacle, peu

importe. Je pense que les solutions c'est des images et les différents médiums qui ont été utilisés durant ces ateliers-là. » (Enseignante, entrevue 2) Encore une fois, elle mentionne que les images sont importantes pour venir aider les élèves de la classe ayant des enjeux au niveau langagier.

De plus, selon l'enseignante, l'utilisation des supports visuels permet de pallier les obstacles langagiers. Lors de l'entretien de mi-parcours, l'enseignante proposait différentes solutions à certains obstacles. À la suite de ces propositions, cet échange est survenu :

Chercheuse — Si tu peux me permettre, le visuel, de ce que j'en comprends, comment tu l'envisages ce n'est pas juste une aide aux obstacles langagiers, mais aussi pour aider le traitement de l'information, se rappeler, recréer des liens un peu ?

Enseignante — Ouais, vraiment. Vraiment ! Parce qu'eux, c'est leur mémoire de travail qui est vraiment courte. Donc là on leur demande de garder en mémoire leur vidéo ou l'image ou le livre, en plus d'avoir un raisonnement. Donc là on est dans une double, triple tâche. (Enseignante, entrevue 2)

Ainsi, selon l'enseignante, l'utilisation de supports visuels tels que faits dans la 2^e partie du projet permettait de venir réduire la complexité de la tâche au niveau cognitif pour les élèves de la classe. Les élèves pouvaient donc se référer en tout temps aux supports visuels présents pour se rappeler la tâche ou pour venir aider à créer leur raisonnement. La TES confirme également les propos de l'enseignante. Lorsqu'elle est questionnée pour savoir si elle considère que les ateliers sont adaptés pour les élèves de la classe, elle mentionne ceci : « D'avoir fait des choses tangibles qu'ils pouvaient toucher. [...] C'était plus visuel. Ce sont des petites affaires de même, puis c'est en le faisant qu'on s'en rend compte. » (TES, entrevue)

Les actions des élèves pendant les ateliers où des supports visuels ont été utilisés suggèrent également que ces derniers étaient utiles pour eux. Par exemple, lors de l'atelier 6 (impact des gestes et des mots), les élèves devaient placer leur nom sur une corde pour indiquer leur première opinion à la suite d'une mise en situation. La corde représentait un continuum, d'opinion allant de « Me fait plaisir — Me rend joyeux » à « Est très blessant —

Me rend très triste » (voir figure 7). Les différentes opinions étaient illustrées à l'aide d'images et les élèves pouvaient voir une vraie ligne au sol représentant un continuum. Dans cet atelier, la chercheuse note dans son journal de bord une discussion entre l'enseignante, la TES et elle-même. Elle y écrit que les élèves étaient très rapides à placer leur nom au bon endroit, alors que lorsqu'on posait une question dans les ateliers antérieurs, peu d'élèves prenaient la parole pour parler de leur réflexion. Ici, le visuel leur permettait de réfléchir et de montrer cette réflexion sans devoir utiliser leurs propres mots, choses souvent difficiles pour eux selon l'enseignante et la TES.

Cette observation est également appuyée par un élève lors de son entrevue à la fin du projet. Il mentionne que cet atelier était son favori, car il aimait pouvoir aller placer son nom sur la corde et voir les réponses de ses camarades. Lorsque questionné sur ce qu'il a trouvé facile lors des ateliers, il mentionne ceci :

Élève 2 — Bien de placer nos bâtons.

Chercheuse - Ça pour toi, c'était facile ?

Élève 2: Oui.

Chercheuse - Est-ce que c'était de savoir où placer les bâtons qui était facile ou juste le fait de le mettre par terre ?

Élève 2 — De le placer à des places.

Chercheuse — Tu arrivais facilement à faire un choix. (Élève 2)

Bien que cet élève ait parfois de la difficulté à formuler ses idées et ses propos, cet échange suggère qu'il trouvait que l'utilisation de la corde l'a aidait à faire ses choix réflexifs pour ensuite discuter pendant l'atelier.

4.2.5 Synthèse du thème

Ainsi, les ajustements et moyens mis en place afin de contrer certains obstacles et difficultés rencontrés tout au long du parcours ont permis de venir adapter la pratique de la PPE aux caractéristiques des élèves de la classe. Ces adaptations ont permis de venir éclairer la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire. Un ajustement n'ayant pas fonctionné a été expérimenté, soit l'essai de diviser la classe en sous-groupe comme mentionné précédemment.

4.3 APPORTS ET LIMITES DE LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

La deuxième thématique correspond aux apports et aux limites soulevées par la pratique de la PPE dans la classe participante. Il s'agit d'éléments étant vus comme positifs (apports) ou comme négatifs (limites) et qui sont amenés par l'exercice de la pratique de la PPE dans la classe participante. Ce deuxième thème permet de répondre à une sous-question de cette recherche. Les éléments soulevés ont soit été directement nommés par les participants comme étant des apports et des limites identifiés lors de l'analyse du reste des données. Les apports et les limites ont émergé à la suite de l'analyse de contenu du déroulement de la collecte, mais aussi par l'étude des adaptations mises en place en PPE.

Les différents apports et limites ont pu être regroupés en cinq sous-thèmes :

- 1) La pratique enseignante
- 2) Les élèves
- 3) Les thèmes
- 4) Appréciation de la pratique de la PPE

Ainsi, chaque sous-thème permet d'organiser les différents apports et limites qui ont été identifiés par la pratique de la PPE dans la classe d'adaptation scolaire et sociale participante.

4.3.1 La pratique enseignante

Ce premier sous-thème fait référence aux apports et aux limites soulevées qui ont principalement un impact au niveau de la pratique enseignante. En effet, ces apports et ces limites œuvrent principalement au niveau des tâches et du rôle de l'enseignante de la classe. Plusieurs occurrences de ce thème sont apparues dans les données. Avec surprise, ce thème a émergé également dans les propos de la TES même si cela concernait davantage la pratique de sa collègue. Elle a été en mesure de faire des liens avec ce que l'enseignante de la classe fait généralement au quotidien.

4.3.1.1 Nouvelle perception des élèves

D'abord, l'enseignante et la TES ont soulevé le fait que la pratique de la PPE a permis de voir davantage les élèves évoluer dans un contexte différent des activités typiques de la classe. Ainsi, elles ont été en mesure de voir les élèves sous un autre angle la menant à requestionner sa pratique enseignante.

En effet, l'enseignante et la TES ont mentionné ceci : « On les voit dans un autre contexte. C'est vraiment un point fort ça aussi. » (Enseignante, entrevue 3); « Ça nous permet de voir les élèves sur un autre angle, puis de les voir aussi avec un autre adulte, voir comment ils interagissent aussi » (TES, entrevue). L'enseignante mentionne que le fait de voir les élèves sous cet autre angle lui a amené des surprises par rapport aux raisonnements des élèves : « Il y a des élèves qui m'ont surpris. Il y a des élèves qui m'ont surpris sur leur prise de parole sur leur façon de penser, des élèves que je pensais beaucoup plus à l'aise aussi qu'ils ne l'ont pas été tant que ça. » (Enseignante, entrevue 2)

Pour appuyer ses propos, elle donne l'exemple de l'élève 9, un élève allophone dont la communication est un enjeu important en raison du manque de maîtrise de la langue française :

Un qui m'a surpris c'est Élève 9. Il prend beaucoup plus la parole que je l'aurais cru. Parce que Élève 9 au niveau de ses expressions, lui s'exprimer c'est plus difficile. [...] C'était le *fun* de le voir et souvent ses réflexions sont très valides. C'est très sensé, ça va dans le sens du sujet, il ne répète pas les idées des autres, ça vient vraiment de lui et de ce qu'il pense. Donc on a plus accès à lui je trouve dans ce contexte-là. Donc ça veut dire qu'il se sent en confiance, ça veut dire qu'il sait que dans ce contexte-là, il sera respecté dans ses opinions. Ça, c'est beau ! (Enseignante, entrevue 2)

D'ailleurs, la TES a également eu ce même genre de surprise avec le même élève : « Puis notre petit Élève 9 qui est très surprenant. Très surprenant dans sa façon de réfléchir. On ne penserait pas, mais il a compris beaucoup, beaucoup plus que je pensais. Ça, j'ai beaucoup aimé ça de voir ça quand on parlait. » (TES, entrevue)

Ainsi, le fait de faire de la PPE au sein de la classe a permis à certains élèves de se dévoiler sous un nouveau jour pour les adultes de la classe, chose considérée comme positive de la part de l'enseignante et de la TES.

L'enseignante de la classe a aussi relevé que la pratique de la PPE au sein de son groupe lui a permis de mieux comprendre comment ses élèves réfléchissent au quotidien. En effet, celle-ci relève que :

Sur ma pratique, ça me permet de comprendre mieux leur façon de réfléchir, parce que de le verbaliser dans des contextes, comme ça, ça me permet de comprendre. « Ah c'est comme ça qu'il l'a perçu. C'est pour ça qu'il fait telle chose, telle chose, telle chose. ». Ou de comprendre où partent les mauvais comportements des fois, d'où part un certain comportement, peu importe s'il est bon ou il est mauvais, de comprendre sa façon de réfléchir. (Enseignante, entrevue 3)

Puisque les élèves étaient amenés à verbaliser leurs réflexions par rapport aux différents sujets abordés pendant les dix ateliers de PPE, l'enseignante a été en mesure selon elle de mieux accéder aux types de réflexions que les élèves pouvaient avoir dans différents contextes scolaires ou accéder à certaines perceptions par rapport à certains sujets. De ce fait, elle était mieux en mesure comprendre certaines réactions et agissements de ses élèves.

L'enseignante mentionne également que cette réalisation l'a amenée à réfléchir sur sa pratique en général. Elle indique que :

Il faut que je garde quand même, dans ma posture, justement la réflexion. Quand je vais planifier certaines activités, de toujours avoir cette réflexion-là : « Ah ok, cet élève il pourrait le percevoir comme ça, pour y penser comme ça. » C'est sûr que ça va changer ma façon de faire. Je vais peut-être questionner un peu plus aussi. (Enseignante, entrevue 3)

Ainsi, le fait d'avoir pu observer les raisonnements des élèves pendant les ateliers de PPE la pousse à vouloir considérer davantage leurs réflexions pendant la planification de ses activités d'apprentissage en classe. Cette prise de conscience peut être considérée comme un apport positif auprès de la pratique enseignante de l'enseignante titulaire de la classe. En effet, c'est grâce à l'intégration de la PPE dans la classe que l'intention d'intégrer davantage la réflexion dans la planification de ses activités est survenue.

4.3.1.2 Pratique de la PPE : changement de posture

Un second apport touche la pratique enseignante, notamment sur la façon de faire de la PPE. En effet, l'enseignante a retenu que la pratique de la PPE requiert une posture différente. Celle-ci mentionne que :

J'ai beaucoup retenu les types de questions que tu posais, très ouvertes. Les mimiques faciales aussi. Moi je suis du genre à approuver, à faire des signes de tête. Ça, il faut que je me parle parce que, ils ont l'impression que c'est la bonne réponse. Donc ceux qui n'ont pas la même opinion vont faire comme : « Ah ben c'est elle qui a eu la bonne idée ». Mais ça, il faut que je me parle, je suis très expressive. Donc ça j'ai fait OK : « Il faut que je sois plus *poker face* un peu ». Ça, ça va être mon défi un peu à moi, pour les entraîner à s'exprimer davantage. (Enseignante, entrevue 2)

Ainsi, l'enseignante mentionne avoir eu une prise de conscience sur le fait que ses réactions ou la proposition de questions trop fermées aux élèves pouvaient influencer leur façon de percevoir la validité de leurs idées. En observant la chercheuse-animatrice, l'enseignante a pu voir comment sa tendance personnelle à valider les réponses des élèves lors de ses enseignements en classe pouvait influencer leur façon de penser. Cette prise de

conscience constitue un apport, puisque l'enseignante mentionne vouloir modifier sa façon de faire pour permettre aux élèves de s'exprimer davantage et plus librement.

Toutefois, la TES de la classe voit cette façon de faire comme une potentielle limite de la pratique de la PPE dans la classe. Elle mentionne que :

Nous notre défi c'est de ne pas les pister. Ça va être un gros défi, puis je dirais encore plus pour [enseignante] que moi. Moi, par mon métier, je vais beaucoup les laisser aller, puis après on va revenir sur ce qu'ils ont dit. Par le métier d'[enseignante], c'est d'être pédagogue, c'est de leur montrer une façon de faire. Pour elle, ça va être plus difficile. Toi [chercheuse] tu posais une question et tu attendais, ce n'est pas grave, on attend. Puis : « Oh d'accord c'est intéressant. » Tu arrêtais ça là. C'est sûr que ENS elle, elle va donner son point de vue, mais il ne faut pas ! (TES, entrevue)

Ainsi, selon la TES de la classe, elle reconnaît déjà la difficulté pour la pratique enseignante d'adopter la posture plus neutre de la PPE. Selon elle, la nature du métier d'enseignant est de guider les élèves vers un apprentissage. Or, toujours selon la TES, la PPE requiert davantage une neutralité et un espace libre pour les idées des élèves. Ceci peut être perçu comme une limite, puisqu'il peut être difficile pour l'enseignante de surmonter ce défi et de changer sa posture habituelle lorsqu'il est question d'animer des ateliers de PPE. De ce fait, si l'enseignante n'arrive pas à changer cette posture, cela pourrait compromettre la réalisation de la PPE en classe.

4.3.1.3 Interdisciplinarité

Un autre résultat touchant la pratique enseignante concerne le potentiel d'intégrer la PPE dans les matières scolaires que l'enseignante enseigne déjà. Elle mentionne avoir constaté un potentiel d'interdisciplinarité avec la PPE et qu'il serait possible de lier cette pratique à d'autres apprentissages disciplinaires (lecture, sciences, univers social, culture et citoyenneté québécoise). Lorsque questionnée lors de l'entrevue de mi-parcours si elle voyait d'autres façons d'intégrer la PPE dans sa pratique enseignante, elle répond ceci :

Clairement. Juste en résolution de conflits avec les cocos. Mais oui, c'est en lecture, c'est beaucoup en lecture que je le vois. Parce que c'est souvent, on va les amener à

réfléchir justement. En maths, peut-être moins parce que ça vient jouer sur d'autres sphères de l'apprentissage. Mais, ça va quand même avoir un impact en maths parce que c'est du raisonnement. On veut les amener à réfléchir à prendre en considération toutes les données. (Enseignante, entrevue 2).

Sa vision d'interdisciplinarité avec la PPE s'enrichit d'ailleurs vers la fin du projet :

Une autre chose aussi, c'est que je voyais beaucoup de lien avec *Culture et citoyenneté québécoise*⁵. Je voyais beaucoup de liens des fois avec la lecture : la réflexion, réagir et tout ça. Mais là, avec cette activité-là [sortir dehors pour réfléchir sur la nature], j'ai vu des liens avec les sciences, avec même *Univers social*⁶ que je pourrais faire aussi. Ça c'est quelque chose que je ne pensais pas que ça pouvait être un bon *mix*. (Enseignante, entrevue 3)

Ainsi, outre les apports touchant davantage les processus utilisés pour pratiquer la PPE, l'enseignante voit également un potentiel d'utilisation de la PPE dans d'autres matières disciplinaires, ce qui consiste en un point fort selon elle.

4.3.1.4 Manque de matériel clé en main en PPE

Finalement, une autre limite concerne la possibilité de pratiquer la PPE en classe. En effet, l'enseignante de la classe a mentionné que le manque de matériel clé en main pour faire de la PPE à l'école pourrait nuire à l'intégration de cette pratique par un enseignant dans sa classe. Lorsque questionnée sur des éléments qui pourraient faire en sorte que l'enseignante ne poursuit pas la pratique de la PPE dans sa classe au-delà du présent projet, celle-ci répond que :

Le fait qu'il n'y ait pas le matériel de monté. [...]. Mais présentement, moi je n'ai rien de monté. Ce que je fais présentement, c'est que je monte au fur et à mesure mes ateliers. Je pense qu'il y a certains enseignants où est-ce que ça, ce serait peut-être beaucoup. [...] Si on arrivait avec une clé en main et qu'on lui dit au moins essaye-le, je pense que l'enclin des autres [enseignants] serait meilleur. (Enseignante, entrevue 3)

⁵ Programme d'études disciplinaire

⁶ Idem

L'enseignante mentionne également que la planification d'un atelier en soi est un défi, d'où la pertinence selon elle d'avoir accès à du matériel clé en main. En effet, lorsque l'enseignante a dû planifier son propre atelier à animer, elle a mentionné qu'elle a trouvé difficile d'arriver à formuler des questions permettant d'aborder certains angles du sujet choisi, tout en permettant aux élèves une certaine liberté dans l'expression de leurs idées. En parlant de son atelier portant sur le sujet de la technologie (atelier 10), elle mentionne ceci :

On a trouvé ça un peu [difficile] de trouver des questions assez ouvertes. Il y en a qu'on a reformulées deux, trois fois avant de l'écrire comme il faut. Des fois, on l'écrivait puis on continuait et on revenait sur certaines questions. Parce que si on veut les amener à réfléchir sur des points, oui il faut que ça soit libre, mais en même temps je ne veux pas que ça devienne parler de : « Ah c'est tellement le fun le jeu vidéo, et moi c'est ce jeu-là que j'aime ». Ce n'est pas ça où que je veux aller. Donc trouver la *twist*, de les apporter vers les points. (Enseignante, entrevue 3)

Devant cette limite organisationnelle, elle mentionne qu'il serait pertinent d'avoir du matériel pouvant servir comme guide à la planification des ateliers :

Ça aussi ça pourrait être le *fun* d'avoir une banque de questions qu'on peut adapter. De partir de « que penses-tu de » mettons, d'avoir des thèmes un peu comme on a en lecture en fait sur certains points. D'avoir des débuts de questions, des tournures de phrases qui engendrent une question plus ouverte, mettons ce serait le *fun* aussi. (Enseignante, entrevue 3)

Elle mentionne enfin qu'elle n'aurait pas été en mesure de poser de bonnes questions de relance sur le vif selon les réponses des élèves, parce qu'elle trouvait que la planification des ateliers demande une grande réflexion sur le sujet. Elle trouve qu'il serait pertinent d'avoir davantage de matériel ou encore des exemples de questions pour faciliter la réalisation des ateliers de PPE.

En bref, la réalisation du projet de recherche a permis de relever certains apports et limites touchant la pratique enseignante de l'enseignante titulaire de la classe. En effet, la pratique de la PPE offre des occasions d'accéder davantage aux raisonnements des élèves et d'inclure ceux-ci dans les autres activités de classe, de réaliser de l'interdisciplinarité et de

réfléchir à ses propres réactions face au propos des élèves. Toutefois, une limite concernant la difficulté d'implanter cette pratique par manque de matériel clé en main a été soulevée.

4.3.2 Les élèves

Ce deuxième sous-thème consiste à la présentation d'apports et de limites qui touchent principalement les élèves de la classe. Du côté des apports, il s'agit des éléments étant considérés comme positifs qui impliquent la participation des élèves aux ateliers de PPE. En ce qui concerne les limites, il s'agit d'éléments qui peuvent avoir un impact sur la réalisation efficace de la PPE auprès des élèves de la classe.

4.3.2.1 Prise de parole

Dans un premier temps, l'enseignante croit que la PPE leur permet d'offrir un moment propice aux élèves pour s'exprimer librement, chose souvent rare dans une journée d'école :

Dans une journée ça va vite. De leur permettre d'avoir un moment où est-ce que là, je suis là, je suis toute là pour t'écouter, pour te laisser t'exprimer tu peux parler. Ça, je pense que c'est le *fun*. Ceux qu'eux justement ne sont pas souvent écoutés, ne sont pas souvent entendus, ils ont la possibilité de le faire [avec la PPE]. (Enseignante, entrevue 2)

Malgré cet apport, l'enseignante identifie aussi une limite : elle a constaté que plusieurs élèves semblaient avoir une faible connaissance d'eux-mêmes et que cela avait un impact sur leur participation aux ateliers de PPE.

Parce que je m'aperçois en fait qu'ils ne se connaissent pas, ils ne se connaissent pas nos élèves. Ils ne savent pas qu'est-ce qu'ils aiment, ils ne savent pas ils sont qui eux. La connaissance de soi n'est pas là. C'est quelque chose que je remarque depuis le début de l'année. Puis je cherche beaucoup comment le faire, puis c'est ça je trouve que c'est super pertinent. [...] Je me suis rendu compte à quel point ils ne se connaissent toujours pas. Ils ne savaient pas quoi dire, ils ne savaient pas comment eux ils se percevaient leur super pouvoir (atelier 1). J'ai trouvé ça triste en fait. (Enseignante, entrevue 2)

Selon elle, le fait que les élèves se connaissent peu eux-mêmes a un impact sur leur capacité à se former leurs propres idées pendant les dialogues. De ce fait, il est difficile pour certains de contribuer à la discussion ou d'apporter des idées nouvelles, car ils n'arrivent pas toujours à définir ce qu'ils pensent réellement par rapport à une question. Cet élément a également été rapporté dans le journal de bord de la chercheuse à la suite de certaines discussions entre les ateliers.

4.3.2.2 Conformité

L'enseignante soulève une limite en lien avec le fait que les élèves semblent vouloir se conformer dans leurs idées. Il s'agit d'un élément souvent noté par la chercheuse dans l'analyse initiale du contenu des ateliers. L'enseignante a remarqué à plusieurs reprises que certains élèves semblaient parfois changer d'opinion ou d'idée pour rejoindre la majorité. En effet, en parlant de l'atelier sur le mensonge où les élèves devaient se positionner d'un côté de la classe pour prendre position, l'enseignante mentionne ceci :

Je trouvais parfois qu'il y en avait qui allaient d'un côté pour une réponse et que finalement ils changeaient d'idée, parce qu'ils voyaient que tous les autres étaient de l'autre côté. Ceux qui ont des personnalités plus fortes, qui ont plus confiance en eux, ils restaient de leur bord, parce qu'ils avaient des arguments et qu'ils croyaient en leur position. Mais, ceux qui sont un peu hésitants, ils changeaient de côté pour se rallier à la masse. (Enseignante, entrevue 3)

En plus de vouloir se rallier à la majorité, il a été remarqué par l'enseignante que les élèves étaient aussi à la recherche d'une certaine approbation des adultes en voulant dire ce qu'ils considéraient comme une bonne réponse, et ce, au-delà de ce que l'élève pensait réellement. L'enseignante mentionne ceci :

On parlait d'Elève 6, elle le sait tout ce qu'elle doit faire, pour être gentille, pour être fine, pour que ça fonctionne bien. C'est elle qui a le plus de misère à les appliquer dans un contexte réel. Donc oui, oui. L'approbation y était. Je pense qu'ils savent c'est quoi les bonnes réponses, donc ils vont répondre les bonnes réponses pour qu'on soit fiers d'eux puis que : « Bravo c'est ça que je veux entendre! » Ouais, ça m'a frappé. (Enseignante, entrevue 2)

Cette volonté de chercher à se conformer à ce qui pourrait être attendu comme réponse socialement acceptable ou à ce que les adultes veulent entendre a été nommée par certains élèves, notamment par l'Élève 7. Lorsque questionnée à savoir si elle a trouvé les ateliers faciles ou difficiles, elle répond que les ateliers étaient faciles pour cette raison :

Élève 7 — Parce que moi je sais ce qu'il faut faire ou qu'il ne faut pas faire.

Chercheuse — Ok, donc toi tu trouvais ça facile de trouver les réponses, parce que tu connaissais déjà bien ces sujets-là ?

Élève 7 — Oui! (Élève 7, entrevue)

Cette réponse sous-entend que cet élève cherchait davantage à donner une réponse considérée comme acceptable au détriment de l'expression de sa réelle pensée sur le sujet discuté. Ceci peut être considéré comme une limite, puisque certains élèves pouvaient avoir tendance à approuver les mêmes idées et ainsi rendre le dialogue peu évolutif et plus linéaire.

4.3.2.3 Effets positifs potentiels

Par ailleurs, l'enseignante et la TES émettent l'hypothèse que la pratique de la PPE pourrait avoir des effets positifs sur les élèves. Il s'agirait donc d'un apport hypothétique puisqu'elles n'ont pas été en mesure, pendant la recherche, d'observer concrètement ces effets. En effet, même si la recherche ne visait pas à mesurer des effets de la pratique sur les élèves, l'enseignante et la TES de la classe ont toutefois soulevé que la pratique pourrait éventuellement avoir des bénéfices chez les élèves.

Il est toutefois nécessaire de mentionner que l'enseignante et la TES croient que la durée du projet n'a pas été suffisante pour voir des impacts significatifs sur les élèves en dehors des ateliers. L'enseignante, entre autres, mentionne à ce propos : « Ce n'est pas encore suffisant, puis je pense que ça va être avec la répétition, la constance qu'on va réussir à avoir quelque chose de quantifiable ou d'observable un peu plus. Parce que présentement, on est en fin d'année, ce n'est pas là qu'on va créer de nouvelles façons de faire des nouveaux savoir-être. » (Enseignante, entrevue 3)

Selon elle, pour voir des apports concrets chez ses élèves, il serait nécessaire d'intégrer la pratique de la PPE sur l'année scolaire complète et d'utiliser l'approche de la PPE dans d'autres contextes :

Ça prend encore du temps. On le sait que nos élèves, ça prend plus de temps à acquérir des nouvelles choses. Je pense que ça serait un projet d'année selon moi. C'est une hypothèse. C'est vraiment un projet d'année. C'est à force de le faire de le mettre dans le *day to day* aussi. De l'inclure dans notre façon d'intervenir, que là ça va avoir fait plus de sens. Mais là, dans des contextes décontextualisés un peu, on est vraiment dans un atelier, ils donnent des réponses attendues. Si on les pogne dans des situations concrètes, là, peut-être que ça va être différent. C'est que là je pense qu'on va aller chercher un peu plus, mais ça va être fait sur du long terme. (Enseignante, entrevue 3)

Ainsi, en pratiquant la PPE sur une longue période et en utilisant l'approche dialogique et réflexive dans des contextes réels de la vie des élèves, l'enseignante croit qu'il serait possible de voir des apports plus concrets chez les élèves.

Malgré le fait que le projet ne fut pas assez long pour avoir des résultats très visibles, l'enseignante et la TES voient un certain apport au niveau de l'expression des élèves. L'enseignante constate que la pratique de la PPE pourrait permettre aux élèves de mieux s'exprimer. Elle mentionne en milieu de projet que :

Souvent ces enfants-là, ça va sortir en émotions. Le « Je pense que » va sortir en émotions et on ne le comprendra pas. Tandis que là, s'ils utilisent juste ce petit bout de phrase là, ça donne un *go* pour donner une suite à leur pensée. (Enseignante, entrevue 2)

Elle croit que l'utilisation d'une formulation donnée aux élèves pour exprimer leur pensée pendant les ateliers pourrait éventuellement être réutilisée dans d'autres moments où les élèves doivent utiliser des mots pour exprimer leurs émotions et leurs ressentis. Elle aborde encore cet élément lors de son entrevue finale :

Pour eux, être capable de mieux s'exprimer, parce que veut, veut pas c'est le défi du langage, bien je pense que ça a comme un apport positif de formuler une façon de penser. « Je pense que, ça me dérange que, je n'aime pas quand, etc. » Ça, au lieu de frapper, au lieu de crier, au lieu de pousser, au lieu d'utiliser un vocabulaire

totallement inadéquat, je pense que ça va leur permettre d'acquérir, je pense, des habiletés sociales, un petit peu plus commun à tous. (Enseignante, entrevue 3)

La TES de la classe mentionne également cet aspect. Bien qu'elle n'ait pas remarqué un changement dans le quotidien des élèves au niveau de leur expression, elle dit : « au fil des rencontres, j'ai vu un changement dans la façon qu'ils s'exprimaient, qu'ils mettaient de plus en plus de détails, qu'ils faisaient des connexions plus vites. » (TES, entrevue)

Ainsi, l'enseignante et la TES émettent l'hypothèse que la pratique de la PPE dans leur classe permet d'offrir une opportunité aux élèves pour améliorer l'expression de leur pensée et qu'à long terme cet apport serait davantage remarquable. Également, l'enseignante y voit un potentiel de réinvestissement au niveau affectif par le développement de certaines habiletés sociales, et ce, grâce à la PPE.

4.3.2.4 Renforcement de mauvaises conceptions

Finalement, une dernière limite a été soulevée par l'enseignante et la TES. Cette limite concerne les effets possibles de la PPE auprès des élèves par rapport aux perceptions ou idées qu'ils pourraient consolider par la pratique de la PPE. Un événement survenu pendant l'atelier 9 a amené l'enseignante à s'interroger sur la possibilité que la PPE puisse contribuer à renforcer de mauvaises conceptions sociales chez les élèves de sa classe. Lors de cet atelier, un élève soulevait l'argument que si une action le faisait rire, cette action était considérée comme acceptable et bien. Malgré la présentation de plusieurs contre-exemples pour tenter de déconstruire cette perception, l'élève n'a pas été en mesure de comprendre qu'il existe des situations qui peuvent causer du tort aux autres, même si elles le font rire. Elle aborde cette situation ainsi :

En fait, j'ai vu Élève 10, qui lui ses perceptions ne sont souvent pas les bonnes. Et là, on avait de la misère, il ne comprenait pas qu'est-ce qui était mal et qu'est-ce qu'il le faisait rire. En fait pour lui quand ça faisait rire, c'était correct. Moi ma crainte, c'était : « Est-ce qu'on consolide cette façon de penser là en faisant cette activité-là ? Est-ce qu'on est en train de créer un moment où il vient valider cette façon de penser là ? Parce que si on ne dit pas : « Mais non Élève 10, ce n'est pas parce que

ça te fait rire que c'est correct. » Parce que là on ne peut pas le guider [pendant les ateliers de PPE]. On ne peut pas dire qu'une réponse est mal. C'est que toutes les réflexions sont bonnes. (Enseignante, entrevue 3)

Selon l'enseignante, le cadre de la PPE, qui vise à amener les élèves à tirer leurs propres conclusions, pourrait permettre à certains élèves de consolider des perceptions ou des conclusions qui mèneraient à des comportements non souhaitables à l'école ou même dans notre société. Ceci peut en effet être considéré comme une limite qui aurait un impact négatif sur les élèves.

4.3.3 Les thèmes

Malgré que la PPE porte généralement une attention plus importante au processus de la pensée qu'aux sujets discutés, les thèmes abordés dans les ateliers de ce présent projet ont été un élément marquant chez les participants. Ce sous-thème a émergé des analyses alors qu'il n'avait pas été anticipé pendant la collecte de données. En effet, lorsque questionnés sur en quoi consistait la pratique de la PPE, la majorité des élèves rappelaient les thèmes abordés plutôt que ce qu'ils faisaient, c'est-à-dire réfléchir et dialoguer. Également, lors des discussions et des entrevues avec l'enseignante et la TES, les thèmes abordés étaient également un sujet de discussion qui revenait souvent par rapport à leur perception de la pratique. Il fut possible d'identifier certains apports et certaines limites qui se reliaient aux thèmes abordés pendant les ateliers.

4.3.3.1 Potentiel d'utilisation et attentes liés aux thèmes

Un premier résultat soulevé de la part de l'enseignante et de la TES est le fait que la PPE permet d'exploiter des thèmes ayant un potentiel intéressant pour la classe. Les deux intervenantes voient les thèmes abordés lors des ateliers de PPE comme une opportunité pour parler de certains enjeux, sujets ou même pour soutenir ou réinvestir certaines interventions. Puisque cette perception est positive, cela peut être identifié comme un apport.

Selon l'enseignante, certains thèmes pouvant être exploités dans un atelier de PPE pourraient servir de levier supplémentaire lors d'intervention avec des élèves. Elle appuie cette idée par un exemple : “Mes [élèves] qui se chicanent souvent : “Hey, te souviens-tu l'autre jour quand on a discuté, qu'est-ce que ça va avoir comme conséquence ?” Tout ça, puis ils s'en souviennent, ils le savent. Donc de toujours faire ce parcours-là dans leur tête, de se rappeler de ce qu'on s'est parlé.” (Enseignante, entrevue 2)

La TES croit également que les thèmes abordés peuvent faire du chemin auprès des élèves et contribuer à développer des apprentissages multiples : “Tout ce qu'on a fait va apporter, c'est sûr, parce que nous la façon qu'on fonctionne, on a semé des petites graines, puis nous on va l'arroser [...] Je pense que les sujets apportés. On a semé des petites graines, on n'est pas allé en profondeur, mais on a quand même ouvert des sujets.” (TES, entrevue) Ainsi, pour les deux intervenantes de la classe, les thèmes abordés en PPE ont un certain potentiel dans les apprentissages sociaux qu'elles désirent effectuer avec les élèves.

De plus, il semble que les adultes de la classe ont des attentes ou visent l'atteinte de certains objectifs avec les thèmes abordés en PPE. Elles mentionnaient souvent pendant les discussions, et à plusieurs reprises dans les entrevues, qu'elles recherchaient à ce que les élèves retiennent certains apprentissages par rapport aux thèmes exploités. Elles s'expriment souvent en disant : « là où on veut les amener, » ou encore « ils n'ont pas compris ce qu'on voulait leur faire réaliser ». Ceci laisse croire qu'elle désire utiliser les thèmes en PPE pour que les élèves arrivent à des conclusions qu'elles ont préalablement identifiées. Ceci pourrait être considéré comme une limite, puisque cela indique un désir d'amener les élèves vers une conclusion précise, plutôt que de mettre l'emphase sur le processus de réflexion. Cela pourrait également entraîner certains biais par rapport à la neutralité du dialogue.

4.3.3.2 Fréquence d'utilisation d'un thème

Un autre résultat a émergé concernant la fréquence pour aborder les thèmes. L'enseignante et la TES ont mentionné que selon elles, il serait important d'aborder un même thème à plusieurs reprises pour effectuer un meilleur tour d'horizon des différents angles de

ce dernier. En effet, selon elles, il est nécessaire d'aborder à plusieurs reprises un même sujet pour assurer une meilleure rétention et compréhension avec les élèves de la classe. L'enseignante a d'ailleurs soulevé ce point dès la moitié du projet :

Une chose aussi que j'ai que j'ai retenue de ça, c'est il y a peut-être des thèmes qu'on va faire sur plusieurs moments. [...]. Dans une année normale, on serait allé repousser ce concept-là un petit peu plus loin. Donc de parler du même sujet, mais peut-être à plusieurs moments. (Enseignante, entrevue 2)

La TES abonde également en ce sens. Selon elle, il est nécessaire de rouvrir les mêmes sujets à plusieurs reprises pour augmenter leur potentiel : « Même pour ceux que je trouvais qu'ils l'avaient compris, mais ce n'était pas mauvais quand même de revenir. Le sujet est super important puis la façon de l'amener. C'est d'y réfléchir et d'essayer de trucs » (TES, entrevue).

Il serait donc souhaitable selon l'enseignante et la TES d'aborder un même thème à plusieurs reprises, et ce, de façon différente pour assurer une meilleure compréhension du thème discuté. Également, tel que mentionné plus haut, il est nécessaire d'adapter les sujets de dialogue pour qu'ils soient plus près de la réalité de l'élève afin de soutenir sa compréhension. Selon l'enseignante, le fait de parler à plusieurs reprises d'un même sujet offrirait plus de modèles pour permettre à plus d'élèves de s'identifier au thème :

Un sujet pourra être vu plusieurs fois. Je viens comme de penser à ça. Tantôt on parlait, le mur [atelier sur les préjugés], on pourrait utiliser plein de livres, mais sur le même sujet. Puis là peut-être que certains qui ont été moins touchés par le premier livre, là avec une autre métaphore avec d'autres mots, avec d'autres façons de voir. Là ça va les accrocher un peu plus. Tantôt on parlait d'expérience de vie de sujets, un petit peu plus rapproché à leur réalité.

Je pense à des élèves qui en fin de semaine sont allés à [la foire]. Ils sont allés faire des manèges. Si on parle d'un enfant qui va dans un manège, mais que les autres rient du lui, parce qu'il a peur de rentrer dans le manège, mais pour certains ils vont faire comme : « Ok, ouais ! Moi je sais c'est quoi un parc d'attractions, je suis déjà allé, je suis capable de m'imaginer l'enfant qui a peur ». Mais là l'autre qui n'est jamais allé, va faire : « Ben je ne sais pas. » Mais si on parle d'une autre situation où l'enfant est allée dans un parc, ben là c'est plus accessible pour lui. Là il va avoir plus d'opinions. (Enseignante, entrevue 2)

Ainsi, pouvoir exploiter un thème à plusieurs reprises serait l'idéal pour l'enseignante et la TES. Cela permettrait une meilleure appropriation de celui-ci, et irait chercher la compréhension de plus d'élèves. Dans le cadre de ce projet de recherche, cela peut être considéré comme une limite puisqu'il n'a pas été possible, en raison des contraintes de temps, de réinvestir à plusieurs moments un même sujet pour aller enrichir les réflexions sur ce dernier. Toutefois, cette proposition pourrait également permettre de contrer certains obstacles rencontrés, notamment par rapport à la complexité des sujets.

En bref, bien que non anticipée, l'importance des thèmes abordés dans les ateliers de PPE est ressortie dans les données.

4.3.4 Appréciation de la PPE des participants

Ce sous-thème fait référence à l'appréciation encourue envers la pratique de la PPE de la part des participants (enseignante, TES, élèves). De manière générale, la pratique de la PPE a été appréciée par les participants, et ce, pour diverses raisons. Ce sous-thème est à lui seul un apport significatif dans les résultats de cette recherche.

4.3.4.1 Appréciation des intervenants de la classe

D'abord, l'enseignante de la classe a mentionné, dès l'entrevue de mi-parcours, son appréciation de la PPE. Son intérêt envers la pratique se transpose également par son intérêt à vouloir poursuivre par elle-même l'intégration de la PPE dans sa classe l'an prochain. Il s'agit d'un élément rapporté à plusieurs reprises dans le journal de bord de la chercheuse. Son appréciation de la pratique peut également se voir dans le fait qu'elle considère que la pratique de la PPE est pertinente. Lorsque questionnée à savoir si elle considère important d'attribuer du temps à l'intégration de la PPE dans une planification annuelle de son enseignement elle répond ceci :

Oui, parce que des moments où ils doivent réfléchir il y en a tout le temps et dans toute sorte de contextes. Pas juste en philo. En maths, en lecture, il faut qu'ils réfléchissent tout le temps. Ce n'est pas, je te donne une consigne, tu exécutes.

Maintenant, dans la pédagogie, on est beaucoup dans le réflexif. On est beaucoup dans tout ce qui est : prends le temps, va voir tes informations, fais des liens. Donc, oui c'est pertinent et ça va avoir des impacts sur tout. S'ils sont capables de le maîtriser comme il faut évidemment. Oui, oui, il faut le faire. (Enseignante, entrevue 3)

Ainsi, par son appréciation, elle voit une certaine pertinence d'intégrer cette pratique dans son métier d'enseignante.

La TES a également apprécié l'intégration de la PPE, notamment parce qu'elle a été surprise positivement par le déroulement des ateliers :

J'ai été agréablement surprise de voir comment les enfants ont reçu ça, puis comment ils ont participé, puis on avait plein d'embûches. [...] Je pensais vraiment que parfois ça allait être difficile, puis qu'il allait falloir quand même les pister, malgré que ce n'était pas dans la philosophie de la méthode. Mais je me disais peut-être, on est en adaptation scolaire, on va diriger un peu, mais pas tant. J'ai trouvé que ce n'était pas si pire. (TES, entrevue)

Pour elle la réalisation des ateliers de PPE a été un point positif et une belle découverte. Elle abonde également dans le même sens que l'enseignante en mentionnant que la PPE possède une pertinence à l'école, et ce, au-delà de la classe d'adaptation scolaire :

Ça a été vraiment, vraiment agréable. Oui, que ça devrait être fait dans toutes les classes. Vraiment puis en petit groupe, je pense. Des petits groupes de parole, des petits groupes de philo. De prendre, mettons une classe, mettons je te parle au régulier, ils en ont tellement besoin, parce que là je te parle de nous, mais au régulier ils ont besoin de ça beaucoup. (TES, entrevue)

Ses propos suggèrent que la PPE serait pertinente pour tous les élèves et non exclusivement aux élèves de sa classe en CPC.

4.3.4.2 Appréciation des élèves

D'abord, l'appréciation de la pratique a pu être observée chez les élèves qui étaient au cœur de la participation des ateliers de la part de leur enseignante. En effet, elle a remarqué ceci :

Leur intérêt, je voyais que les thèmes les intéressaient. Au début, c'était plus difficile peut-être, mais à moment donné, ils avaient envie de parler. Certains avaient envie de donner leur opinion, chose qu'ils ne font pas nécessairement. Élève 10, ce n'est pas un gars qui donne son opinion d'habitude, mais dans ce contexte-là, il l'était. » (Enseignante, entrevue 3)

L'enseignante a donc été en mesure d'observer chez ses élèves leur intérêt et leur appréciation des ateliers réalisés.

Cette appréciation a également été rapportée par les élèves lors des entrevues en fin de projet. Il est toutefois important de noter que les élèves étaient peu expressifs pendant les entrevues. Leurs réponses allaient droit au but sans trop donner de détails malgré les relances de la chercheuse. Cela pourrait s'expliquer par les difficultés langagières que rencontrent les élèves. Toutefois, un support visuel (comme dans les ateliers 6 à 10) a été utilisé pour aider les élèves à répondre à la question sur leur appréciation de la pratique. Ces derniers devaient situer sur une échelle leur niveau d'appréciation sur un continuum de 1 à 5. La figure 9 représente le support visuel de l'échelle d'appréciation élaborée dans un vocabulaire et avec des images pour soutenir la compréhension des élèves.

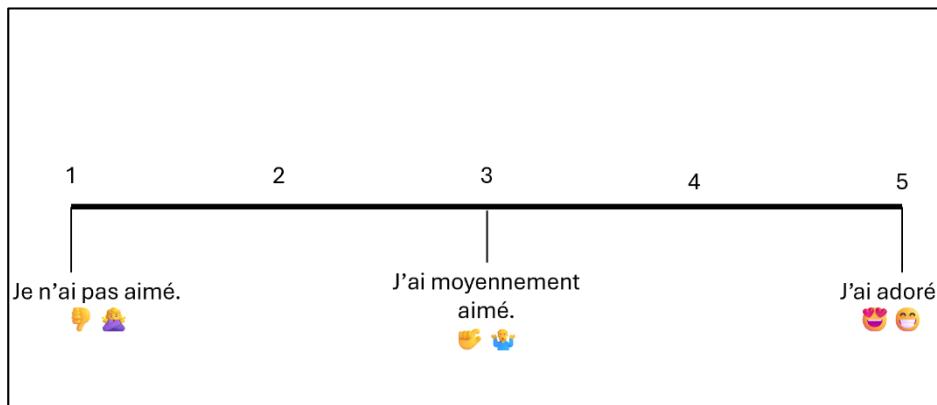


Figure 9. Affiche échelle d'appréciation des ateliers

Les résultats des dix élèves interviewés ont été compilés afin d'obtenir une moyenne d'appréciation des ateliers de PPE réalisés. Lorsqu'un élève indiquait un niveau d'interprétation, par exemple entre le 3 et le 4, le résultat de 3,5 était compilé. Ainsi, en

moyenne, les élèves de la classe ont démontré un niveau d'appréciation de 4,35/5. Ceci indique que les élèves ont fortement apprécié la pratique de la PPE dans la classe.

Également, neuf élèves sur dix ont mentionné, lors de leur entrevue, qu'ils aimeraient continuer à faire des ateliers de PPE lors de la prochaine année scolaire. Un seul élève a répondu différemment à cette question en mentionnant qu'il était indifférent face au fait de continuer ou non l'année suivante.

Ainsi, les réponses des participants suggèrent que la réalisation des ateliers de PPE a été appréciée et a soulevé un intérêt, ce qui constitue en un apport de la pratique.

4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En résumé, ce chapitre visait à présenter les résultats de la recherche ayant permis de décrire comment se pratique la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire. Il fut question dans un premier temps de décrire la façon dont se sont déroulés les différents ateliers de PPE pendant la collecte de données. Par cette description, des obstacles rencontrés, et des constats quant aux observations des élèves furent présentés afin de dresser un portrait de la pratique pendant le projet. Cette description, présentée en deux parties, a permis d'établir la nécessité de mettre en place plusieurs ajustements pour contrer les obstacles.

Par la suite, les principales adaptations de la PPE qui ont été mises en place par rapport à la méthode dite habituelle ont été présentées. Ces adaptations visaient principalement à contrer les obstacles rencontrés par l'intégration de la pratique de la PPE selon l'approche usuelle auprès des élèves. Les adaptations mises en place sont : idée concrète et sujet accessible, activation physique, déroulement cyclique des séances et utilisation de supports visuels.

Finalement, dans un troisième temps, les apports et les limites de l'intégration la pratique de la PPE dans la classe d'adaptation scolaire ont été décrites. Les différents apports et limites recensés touchent la pratique enseignante, les élèves, les thèmes de discussion et

l’appréciation de la pratique. Ces résultats répondaient au deuxième objectif de cette recherche. L’identification des apports et des limites a pu être possible à la suite de l’analyse narrative du déroulement du projet et de l’analyse des adaptations mises en place.

À la lumière de ces résultats, il fut possible de décrire davantage comment pratiquer la PPE dans la classe d’adaptation scolaire participante, et ce, en y invoquant tant les aspects positifs que négatifs. Le prochain chapitre permettra d’interpréter ces résultats à la lumière des connaissances académiques existantes et de dégager les implications que cela engendre pour le champ de recherche de la PPE.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le chapitre 4 présentait les résultats obtenus lors de la collecte de données de cette recherche. Ces derniers ont permis d'exposer les éléments permettant de répondre aux objectifs de l'étude, soit de décrire la pratique de la PPE dans une classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire et d'identifier les apports et les limites découlant de celle-ci. Ce présent chapitre vise maintenant à présenter l'interprétation et la discussion des résultats au regard de la littérature existante et de certains éléments rapportés dans le cadre conceptuel. Pour ce faire, la discussion sera structurée au regard des deux objectifs de la recherche : décrire la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire et identifier les apports et les limites de la pratique dans ce contexte.

5.1 PRATIQUER LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS EN CLASSE D'ADAPTATION SCOLAIRE

Cette section abordera davantage les résultats saillants permettant de décrire comment se pratique la PPE en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire. Pour ce faire, il sera question d'interpréter le portrait des dialogues réalisés par les élèves de la classe, de discuter de la nécessité d'adapter la pratique, notamment grâce aux moyens utilisés pour les élèves EHDA, et de présenter comment la pratique de la PPE dans ce contexte scolaire amène un changement dans les visées traditionnelles. Le tout sera discuté au regard d'éléments abordés dans le cadre conceptuel et de la problématique.

5.1.1 Portrait des dialogues

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté certains éléments décrivant le dialogue exercé par les élèves. Décrire les dialogues réalisés permet de mieux comprendre comment se sont déroulés les ateliers de PPE en classe d'adaptation scolaire. D'abord, nous avons

présenté que, tout au long du projet, les élèves présentaient des expériences personnelles pour étayer leurs opinions et qu'il y avait peu de réciprocité entre les idées des élèves. Il y avait donc peu de coconstruction entre les idées proposées par les élèves pour faire avancer le dialogue. Également, cela faisait en sorte que peu d'idées étaient remises en question, contredites ou questionnées entre les élèves.

Il est possible de situer ce type de dialogue dans la typologie élaborée par Daniel et ses collègues, qui a été abordée dans le chapitre 2 (Bouchard et Daniel, 2018; Daniel et al., 2005). En effet, les dialogues réalisés pendant le projet peuvent être qualifiés d'anecdotiques pour la majorité des élèves, car ils étaient principalement centrés sur leurs propres perceptions, en présentant leurs expériences personnelles pour répondre aux questions de la chercheuse-animatrice. Ils étaient parfois incapables de justifier leurs propos malgré l'insistance de la chercheuse-animatrice (Daniel et al., 2005). Notons également que l'enseignante a soulevé une limite quant au fait que les élèves cherchaient à donner une réponse qui serait considérée comme étant « la bonne » par l'adulte. Les élèves cherchaient à se conformer à ce qui est considéré comme acceptable (biais de conformisme). Ceci peut également permettre de qualifier le dialogue comme étant monologique, puisque les élèves cherchaient à donner ce qu'ils croyaient être la bonne réponse et non le fruit de leur réelle réflexion (Bouchard et Daniel, 2018). Dans les deux cas, ces types de dialogue se démarquent par leur absence de coconstruction entre les élèves contrairement aux autres types (dialogique non-critique, dialogique quasi-critique et dialogique critique) où il y a présence d'une réciprocité entre les élèves (Bouchard et Daniel, 2018). Dans cette recherche, les élèves réagissaient peu aux idées des autres, ce qui témoigne d'une absence de réciprocité. Le fait que les élèves n'aient pas évolué vers les types de dialogues plus avancés (coconstruction) pourrait être expliqué par la durée restreinte de l'étude. Les élèves auraient peut-être eu besoin de plus de temps pour développer la réciprocité dans leurs échanges.

Les résultats ont aussi montré qu'il s'agissait souvent des mêmes élèves qui prenaient la parole, même s'il y a eu une meilleure participation lors de la deuxième moitié du projet. Ce constat concorde avec la pratique de la PPE en général. En effet, Gagnon et Mailhot-

Paquette (2022) mentionnent qu'il est fréquent que certains élèves préfèrent se taire lors de la pratique de la PPE, notamment parce qu'ils ne se sentent pas prêts, pas inspirés par le sujet, ont une personnalité plus introvertie voire timide ou parce qu'ils présentent des enjeux affectifs et sociaux. Nous pouvons donc observer le même constat dans la classe d'adaptation scolaire. Il est toutefois intéressant d'interpréter ceci par rapport aux enjeux sociaux et affectifs que présentent les EHDA. En effet, nous avons présenté au chapitre 2 que les EHDA vivent plus de rejet de leurs pairs (Goupil, 2020), ont un plus faible niveau de compétences émotionnelles (Hachem et al., 2022) et ont un plus faible niveau de sentiment de compétence (Goupil, 2020; Slavin, 2018). Ceci peut faire en sorte qu'ils ressentent un plus haut niveau d'anxiété à prendre la parole devant les autres, par peur d'être jugés par leurs pairs et/ou par peur d'échouer la tâche. Également, l'absence de participation de certains élèves du groupe peut aussi être comparée aux résultats de la revue systématique d'Ab Wahab et al. (2022). Ces derniers ont mentionné que certains élèves, dont ceux en difficulté, pouvaient rencontrer des obstacles à participer à la PPE en raison d'un manque de connaissances et de vocabulaire, ce qui mène à des difficultés pour fournir des réponses claires et à un sentiment d'être sous-estimé. Ceci concorde avec les propos de l'enseignante qui mentionne à plusieurs reprises que le langage représente une barrière pour les élèves de sa classe, afin qu'ils puissent bien comprendre ce dont il est discuté et s'exprimer clairement.

5.1.2 Nécessité de mettre en place des adaptations

Lors du déroulement de la collecte de données, nous avons rapidement ressenti la nécessité de modifier la façon de pratiquer la PPE auprès des élèves de la classe participante pour contrer certains obstacles rencontrés en début de parcours. Nous avons donc mis en place quatre principales adaptations que nous considérons ayant fonctionné auprès des élèves de la classe : 1) Idée concrète et sujet accessible, 2) Activation physique, 3) Déroulement cyclique des séances, 4) Utilisation des supports visuels. À la lumière des résultats, nous considérons qu'il est nécessaire d'adapter la pratique plus traditionnelle de la PPE en classe d'adaptation scolaire et auprès des EHDA pour favoriser une meilleure réalisation de la pratique.

5.1.2.1 Pourquoi adapter la PPE ?

D'abord, il est possible d'expliquer pourquoi il est nécessaire d'adapter la pratique de la PPE auprès des EHDAAs fréquentant une classe d'adaptation scolaire. Lukey (2004) a rencontré plusieurs obstacles similaires aux nôtres lorsqu'il pratiquait la PPE dans un contexte de classe spécialisée. Il avait notamment de la difficulté à entretenir une simple discussion et à solliciter des réponses et la participation chez ses élèves, tout comme nous lors de la première moitié de du projet. Selon lui, la conception de la PPE et du dialogue philosophique correspond principalement aux penseurs ayant une pensée dite neurotypique et ne prend pas suffisamment en compte les pensées atypiques, comme chez les élèves en difficulté. La « pensée typique » fait référence au fait de réfléchir principalement grâce au langage (mots) et à la capacité d'abstraction (Lukey, 2004). Les méthodes classiques de PPE sollicitent principalement ce type de pensée. Par exemple, l'animateur pose des questions philosophiques (utilisation du langage et des mots), ce qui demande une capacité d'interprétation du sens des concepts et de la question (abstraction). Ou encore, les élèves sont amenés à faire preuve d'inventivité (pensée créative) en allant au-delà des conventions habituelles (abstraction). Or, les EHDAAs peuvent présenter des difficultés langagières et des difficultés d'interprétation de l'information, ce qui rend le fonctionnement traditionnel de la pratique de la PPE peu adaptée à leur fonctionnement. Il est donc nécessaire de réfléchir à ceci et de tenter d'inclure davantage les profils de penseurs atypiques (comme chez les EHDAAs) dans la pratique du dialogue (Lukey, 2004).

Ceci peut être mis en relation avec l'expérience vécue auprès des EHDAAs. En effet, ces derniers étaient peu réceptifs aux méthodes courantes de pratique de la PPE qui sollicitent principalement le langage et les mots pour penser. Par exemple, lors de la première moitié du projet, le fait de seulement présenter des questions philosophiques oralement entraînait des problèmes de compréhension, se traduisant par des réponses parfois incohérentes ou hors sujet de la part des élèves. Également, le fait que les élèves pouvaient seulement s'exprimer par le langage oral entraînait une faible participation, probablement parce qu'il était difficile pour eux d'articuler leur pensée en mots. Nous avions donc peu accès à leur pensée, ce qui

freinait l'avancement du dialogue. Ce constat concorde également avec les résultats d'une revue systématique sur les impacts et les défis de la pratique de la PPE (Ab Wahab et al., 2022). Dans cette recherche, il fut soulevé que les élèves en difficulté d'apprentissage rencontrent des défis lorsqu'ils pratiquent la PPE, ce qui requiert un soutien supplémentaire de la part d'un enseignant pour analyser les idées. Les élèves présentant des difficultés ont donc besoin d'un soutien différent ou supplémentaire pour assurer leur capacité à participer aux séances de PPE.

Comme le propose Lukey (2004), dans cette recherche, nous avons dû penser à des moyens, donc à des adaptations, permettant d'inclure davantage les profils différents des élèves de la classe dans la pratique de la PPE. Par exemple, nous avons inclus des moyens pouvant soutenir la compréhension et l'expression de la pensée des élèves en utilisant des supports imagés et des situations concrètes. Cela permettait de réduire le niveau d'abstraction nécessaire pour réfléchir et de contourner certains bris de compréhension causés par les difficultés langagières des élèves. Ces derniers pouvaient, par exemple, indiquer leur opinion en se situant sur une échelle avec des images représentant un continuum d'idées, ce qui ne nécessitait pas l'expression orale a priori. La prise en compte du profil atypique de pensée des EHDAAs dans la mise en place et la réalisation des ateliers de PPE ont mené à des résultats positifs : augmentation de la participation des élèves, réponses plus claires et détaillées accès à leur raisonnement. Ceci indique qu'il est pertinent, voire nécessaire d'adapter la pratique de la PPE pour les EHDAAs.

5.1.2.2 Correspondance des adaptations avec les écrits scientifiques

Comme mentionné dans la problématique, il existe très peu de données quant à la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire. Il existe donc peu d'écrits avec lesquels il est possible de mettre en relation nos résultats. Toutefois, certaines adaptations que nous avons mises en place concordent avec les travaux de Pettier (2005) qui a œuvré auprès d'élèves adolescents français présentant des difficultés et fréquentant une classe adaptée (SEGPA). D'abord, Pettier (2005) mentionne qu'il est important, avec les élèves en

difficulté, de privilégier certaines étapes qui diffèrent légèrement de la pratique typique de la PPE. Les étapes sont : 1) comprendre une situation en groupe, 2) faire une réflexion personnelle (a priori), 3) faire état des représentations du groupe et 4) problématiser certains éléments. Certaines ressemblances peuvent être soulevées entre les étapes de Pettier (2005) et le déroulement cyclique (adaptation 3) implanté dans la deuxième moitié du projet. La figure 10 rappelle la séquence que nous avons instaurée en la rapprochant avec les travaux de Pettier.

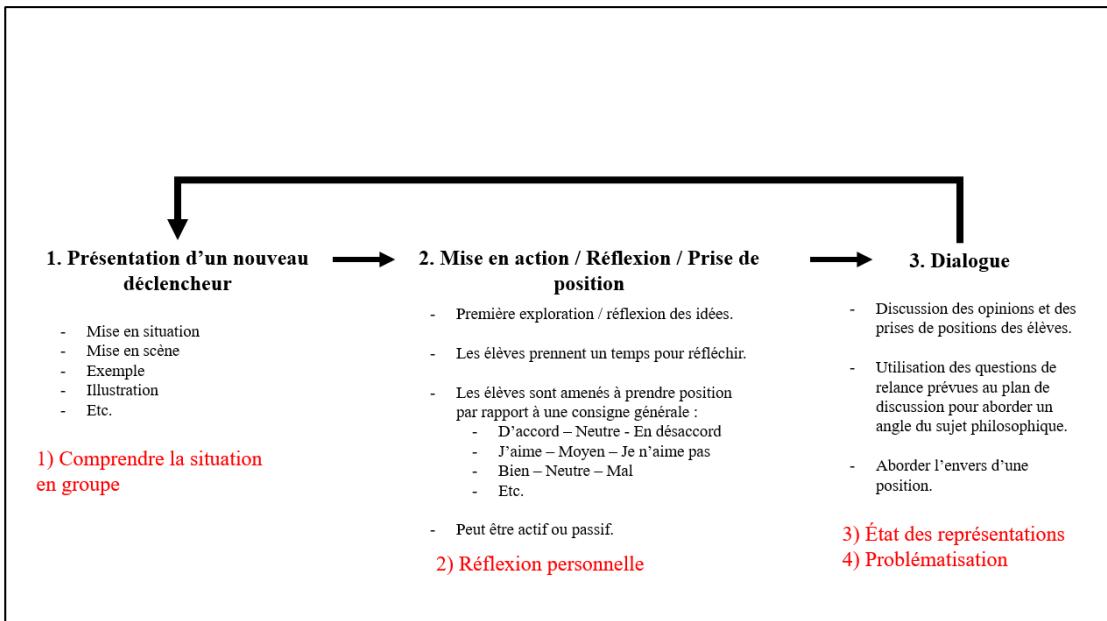


Figure 10. Déroulement cyclique en comparaison avec les étapes de Pettier
Note. Éléments en rouge = étapes à privilégier selon Pettier.

En effet, tout comme Pettier (2005) le suggère, nous présentions une situation commune comprise de tous dans un premier temps (comprendre la situation en groupe). Dans un deuxième temps, les élèves étaient amenés à prendre position de manière personnelle (réflexion personnelle). Finalement, dans un troisième temps, les élèves partageaient leurs opinions (état des représentations) et une question philosophique était posée selon les réponses amenées (problématisation). Ce rapprochement entre les travaux de Pettier (2005) et cette recherche suggère que cette séquence est favorable pour la pratique de la PPE auprès d'élèves présentant des difficultés, et ce, également avec des élèves plus jeunes.

Pettier (2005) mentionne également dans ses travaux qu'il est important que l'objet philosophique de discussion soit concret (par exemple : utiliser une situation réelle pour aborder un sujet philosophique). Selon lui, la concrétisation d'un sujet le rend plus significatif pour les élèves, puisque cela correspond davantage à leur profil cognitif (Pettier, 2005). Tout comme lui, nous avons soulevé la nécessité de rendre un sujet philosophique concret et accessible pour les élèves de la classe (adaptation 1) en raison d'un obstacle rencontré quant à la complexité de certains sujets philosophiques. Nos résultats concordent donc avec ce que Pettier (2005) avance. Dans le cas étudié, plusieurs questions philosophiques posées dans la première partie du projet semblaient trop abstraites et complexes pour les élèves lorsqu'elles n'étaient pas exemplifiées avec des situations réelles auxquelles ils pouvaient s'y identifier. Par exemple, lors du premier atelier, nous avons utilisé des questions telles que « Qu'est-ce qu'un superpouvoir ? Est-ce que nous avons tous des superpouvoirs ? » dans une visée d'aborder des concepts comme les qualités personnelles, le talent et les différences. Associer ces concepts à celui de « superpouvoir » (comme dans le livre jeunesse) demandait un grand niveau d'interprétation et d'abstraction des questions pour les élèves. C'est pourquoi les élèves donnaient des réponses littérales (par exemple : un superpouvoir c'est de voyager dans le temps) même si l'album jeunesse utilisé faisait cette même association.

Selon Pettier (2005), l'utilisation d'un objet philosophique concret permet un cheminement inductif du sujet discuté : débuter le dialogue par une situation concrète (proche de l'élève) pour aller vers l'abstraction (universalité). Ceci rappelle aussi la démarche de déroulement cyclique (adaptation 3). Elle intègre la présentation d'une mise en situation concrète lors de la première étape pour amener les élèves à réfléchir à une question philosophique plus universelle et abstraite (par exemple, présenter comme mise en situation concernant une fête d'anniversaire surprise et aller vers la question : « Est-ce qu'il existe de bonnes raisons de mentir ? »).

Finalement, le dernier rapprochement pouvant être fait entre les travaux de Pettier (2005) et cette recherche concerne l'utilisation de supports visuels. Ce dernier mentionne que les élèves en cheminement adapté maîtrisent mal l'écriture et le langage. Pour sa part, il

recommande l'utilisation du tableau de classe pour écrire les idées soulevées dans le dialogue. Ceci permet de rendre les idées de tous explicites et de compenser les difficultés liées à la langue (Pettier, 2005). Les idées deviennent donc visuellement accessibles pour les élèves. De notre côté, puisque les élèves sont d'âge primaire, nous avons utilisé des supports visuels imagés et tangibles (adaptation 4) pour pallier ces mêmes difficultés, plutôt que les mots. En effet, la lecture est encore laborieuse pour les élèves de la classe adaptée, nous avons donc conclu que le support écrit seulement, comme le fait Pettier (2005), n'aurait pas été aussi efficace que des images. Pour cette raison, les supports visuels que nous avons utilisés présentaient à la fois de courts mots et des images. Nous avons aussi sollicité le visuel lorsque nous avons utilisé des bâtons avec les noms des élèves pour qu'ils situent leur propre opinion sur une échelle illustrée (atelier 6). Cela permettait de rendre visibles et accessibles les idées de tous pour les autres élèves, sans toutefois utiliser des phrases écrites. Tout comme Pettier (2005), cette approche a permis de pallier de nombreuses difficultés liées au langage favorisant la participation et la compréhension des élèves.

Nous avions soulevé, dans la problématique, que les travaux de Pettier (2005) se limitaient à une population adolescente, ce qui justifiait l'exploration de la PPE en adaptation scolaire au secteur primaire. Il peut être constaté, à la lumière de nos résultats, que certaines pratiques ou adaptations mises en place sont similaires à celles utilisées par Pettier (2005) auprès des adolescents.

5.1.2.3 Réponse aux besoins cognitifs des EHDAA

En plus d'avoir présenté les façons d'adapter la PPE auprès des élèves participant à cette étude, et ce, en accord avec certaines données existantes, il est également possible d'examiner comment les adaptations que nous avons mises en place permettent de répondre à certains besoins ou profils cognitifs des EHDAA. Ceci permet de mieux justifier pourquoi nos résultats sont pertinents au regard des connaissances scientifiques entourant la population à l'étude.

D'abord, comme mentionné précédemment, il est pertinent d'utiliser un sujet philosophique concret pour que celui-ci devienne signifiant pour les élèves en difficulté (Pettier, 2005).

Une hypothèse pouvant expliquer ceci réside dans la théorie des stades de développement de Piaget. Comme Cloutier (2016) le mentionne, raisonner demande de mobiliser des processus cognitifs menant à des niveaux de réflexion de plus en plus abstraits. Selon la théorie de Piaget, c'est au dernier stade, celui des opérations formelles, qu'un enfant serait en mesure de réfléchir sur des idées abstraites (Piaget, 2003, cité dans Cloutier, 2016). Bien qu'il ait été établi dans les connaissances scientifiques qu'un enfant peut arriver à effectuer des tâches complexes plus jeune que l'avait prévu Piaget (Cloutier, 2016), il est toutefois possible d'expliquer pourquoi les EHDAAs éprouvent des difficultés à le faire. En effet, comme mentionné au chapitre 2, un élève est considéré EHDAAs en raison d'incapacités et de limitations qui causent un retard scolaire significatif par rapport au groupe d'âge de l'élève (Goupil, 2020; MELS, 2007). Ainsi, les EHDAAs fréquentant une classe d'adaptation scolaire progressent plus lentement dans leur développement d'habiletés cognitives complexes (Krawec et al. (2012), cité dans Goupil, 2020), donc vers le stade des opérations formelles leur permettant de réfléchir sur des idées abstraites. Ils ont ainsi plus de facilité à raisonner sur des situations concrètes. La PPE aborde généralement les sujets philosophiques courants (comme l'éthique, la logique, l'esthétique, etc.) dans une perspective décentralisée de la vie personnelle de l'enfant (par exemple, par l'entremise d'une histoire) (Michaud et Sasseville, 2017; Sasseville, 2009). Cette perspective décentralisée peut être considérée abstraite, car elle requiert que l'enfant soit en mesure de se projeter à un personnage inexistant pour tenter de comprendre les situations qu'il vit, pour ensuite réfléchir à une question universelle. Cela pourrait expliquer pourquoi cette approche est moins efficace auprès des EHDAAs, car elle demande de raisonner sur des situations abstraites.

Cela concorde également avec ce que nous avons observé lors de cette recherche. Lorsque nous entrions directement dans le dialogue avec des questions philosophiques plus abstraites, les élèves semblaient peu comprendre et hésitent à prendre la parole. Lors de

l’instauration de l’adaptation 1 (idée concrète et accessible), nous avons observé que les élèves participaient davantage, et ce, tout en restant dans le sujet. Pettier (2005) mentionne que cela correspond davantage au profil des élèves en difficulté, sans toutefois expliciter cette affirmation. La TES a d’ailleurs identifié qu’il avait été difficile pour les élèves de se projeter à la 3^e personne. Ceci explique aussi pourquoi nous avons obtenu une participation augmentée lorsque nous avons remplacé les déclencheurs pas des situations concrètes, ancrées dans la réalité des élèves. De ce fait, nous pouvons supposer que la concrétisation des sujets abordés en PPE est pertinente, voire nécessaire, pour que la pratique devienne adaptée aux EHDAA.

Ensuite, il est possible d’expliquer pourquoi l’activation physique (adaptation 2) fut pertinente pour que les élèves pratiquent la PPE dans la recherche. Les élèves présentant des difficultés peuvent présenter des caractéristiques communes telles que des difficultés d’attention, de l’hyperactivité et des difficultés importantes de traitement de l’information (Goupil, 2020; Reid et Henrion, 2010). L’activation physique peut permettre à ces élèves de répondre à un besoin en lien avec l’hyperactivité. En effet, le fait de faire bouger les élèves pendant les ateliers (dans la classe, à l’extérieur, pour prendre position, faire des sketchs, etc.) contribue à canaliser leur énergie, évitant qu’elle nuise à leur concentration pendant la tâche. Ceci pourrait également expliquer pourquoi autant d’élèves ont mentionné dans leurs entrevues que leurs ateliers préférés étaient ceux où ils étaient amenés à bouger. Cela suppose que cette adaptation répondait à un besoin que les élèves étaient en mesure d’identifier. Également, il est recommandé de présenter des tâches courtes avec des pauses fréquentes aux EHDAA pour qu’ils puissent mieux gérer leur attention (Reid et Henrion, 2010). Le fait d’amener les élèves à bouger et à s’activer au cours des ateliers offre une certaine pause et de découper l’atelier en tâches courtes. Cet élément explique pourquoi le déroulement cyclique (adaptation 3) fut pertinent dans le cadre de cette recherche. En effet, la séquence utilisée permettait de réaliser une courte tâche de dialogue, menant les élèves à mieux gérer la quantité d’informations à traiter (mémoire de travail) et de maintenir plus efficacement leur attention. À l’inverse, dans la première moitié du projet, l’enseignante a mentionné qu’il

était difficile pour ses élèves de rester concentrés puisqu’ils étaient immobiles sur une longue période et que cela demandait un trop gros effort d’attention.

Finalement, l’utilisation des supports visuels (adaptation 4) était un moyen qui pallie les difficultés langagières des élèves. Comme mentionné au chapitre 2, les élèves EHDAA peuvent présenter des difficultés de langage, comme c’était le cas pour plusieurs participants à cette recherche. La compréhension du langage est une tâche complexe qui demande plusieurs ressources cognitives (Restrepo et Venet, 2022). En combinaison avec les difficultés cognitives, il devient ardu pour les EHDAA de comprendre des informations langagières et de les mobiliser pour réfléchir, formuler et présenter une idée. L’utilisation de supports imagés et visuels permet de soutenir la compréhension et d’offrir un canal d’expression alternatif au langage parlé. Ainsi, cette adaptation a atténué un obstacle de la pratique de la PPE lié à la compréhension et à l’expression langagièrre difficile au sein de cet échantillon, permettant une meilleure participation aux ateliers.

En somme, nous pouvons convenir que la mise en place des adaptations pendant cette recherche fut pertinente pour que les EHDAA soient en mesure de pratiquer la PPE. Certaines adaptations concordent avec des données similaires dans les écrits scientifiques, notamment au regard des travaux de Pettier (2005). Les adaptations émergentes de cette recherche sont également pertinentes au regard des caractéristiques des EHDAA, ce qui permet de supposer leur pertinence pour pratiquer la PPE auprès de cette population.

5.1.3 Passage d’une visée didactique de la pensée à une visée socioaffective

Les résultats de cette recherche nous amènent à formuler l’hypothèse selon laquelle la pratique de la PPE en classe d’adaptation scolaire aurait des visées différentes de celles qui y sont traditionnellement attribuées. Au chapitre 2, nous avons exposé que la PPE, telle que développée par Lipman et Sharp, vise le développement d’une pensée pluridimensionnelle (critique, créative et vigilante), et ce, indépendamment des dispositifs utilisés. La PPE encourage la formation de penseurs dits autonomes, capable de penser par eux-mêmes. Une grande importance est accordée à la pensée critique (Lipman, 2011; Sasseville et Gagnon,

2020). Atteindre cet objectif requiert donc que les élèves développent et apprennent à mobiliser des habiletés de pensée (Yergeau et Sasseville, 2018). Il y a donc présence d'un désir d'un développement et d'un apprentissage de la pensée pluridimensionnelle par la pratique de la PPE. Or, dans le cadre de cette recherche, il appert que l'enseignante et la TES entrevoyaient la pratique de la PPE non pas comme un moyen didactique pour développer la pensée pluridimensionnelle, mais plutôt comme un moyen de développement socioaffectif, voire d'intervention psychosociale.

En effet, comme précédemment mentionné, ce sont les thèmes des ateliers qui ont été, à première vue, un élément marquant pour les participants, plutôt que l'activité en elle-même. Rappelons également que les thèmes, choisis en collaboration, touchaient davantage des domaines affectifs et sociaux en raison de l'intérêt porté à ceux-ci par l'enseignante (ex. : le bien et le mal, l'amitié, les préjugés, etc.). Ceci peut indiquer que l'enseignante entrevoyait la pratique de la PPE d'abord dans le but de travailler ces thèmes auprès des élèves plutôt que de chercher à développer des habiletés de pensée. Il appert donc que ces thèmes occupent une place importante dans la culture de cette classe d'adaptation scolaire.

Les visées plus didactiques du développement de la pensée semblaient secondaires aux yeux de l'enseignante. Bien qu'elle n'ait pas été indifférente à l'importance du développement de la pensée critique, il ne s'agissait pas de sa première motivation à pratiquer la PPE en classe. La visée socioaffective était prédominante dans ses réponses. En effet, elle voyait un potentiel d'utiliser la pratique de la PPE dans une visée de résolution de conflits avec les élèves. D'ailleurs, tant l'enseignante que la TES ont mentionné dans leurs entrevues que les sujets choisis représentaient des occasions pour aborder des apprentissages sociaux et que les apports possibles de la PPE auprès des élèves seraient majoritairement au niveau socioaffectif (gestion des émotions, résolution de conflits, etc.). Le développement de la pensée pluridimensionnelle serait donc perçu comme une conséquence possible de la pratique de la PPE plutôt qu'un but à atteindre. Ceci pourrait également expliquer pourquoi l'enseignante et la TES entrevoyaient l'apprentissage et l'utilisation des habiletés de pensée comme un élément secondaire dans la pratique de la PPE avec leurs élèves. Ceci est donc en

contradiction avec plusieurs auteurs qui défendent l'idée que l'enseignement et l'utilisation des habiletés ou des actes de pensée sont nécessaires pour pratiquer et atteindre les objectifs de la PPE (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Lipman, 2011; Sasseville, 2009; Yergeau et Sasseville, 2018).

Nos résultats sont par ailleurs cohérents avec ceux de Sharp sur la pensée vigilante (*caring thinking*) (Hawken, 2021). Comme mentionné au chapitre 2, il s'agit d'une pensée qui se soucie des autres, qui vise le développement de certaines attitudes comme l'empathie et la bienveillance et qui est orientée vers les valeurs et les émotions des individus (Hawken, 2021). Ainsi, il semblerait que la pratique de la PPE dans la classe d'adaptation scolaire participante viserait davantage le développement de la pensée vigilante tel qu'entendu par Sharp. En effet, le fait que l'enseignante et la TES entrevoient la PPE dans une vision de développement socioaffectif et d'intervention psychosociale résonne avec la vision de Sharp de la pensée vigilante qui prend en compte l'influence des émotions et des relations interpersonnelles dans la pensée. Sharp mentionne également que cette pensée vise à redonner la parole à ceux qui sentent que leur parole a peu d'effet sur leur environnement (Hawken, 2021). L'enseignante a d'ailleurs mentionné qu'elle appréciait la PPE pour offrir un moment aux élèves pour s'exprimer puisqu'ils ont peu l'occasion de le faire dans une journée. Les résultats soulevés par les participantes résonnent fortement avec la vision de la pensée de Sharp.

La poursuite d'une visée plus socioaffective de la pratique de la PPE auprès d'élèves présentant des difficultés n'est d'ailleurs pas entièrement nouvelle. En effet, plusieurs études se sont intéressées à la pratique de la PPE dans le but de développer des apprentissages socioémotionnels, pour développer la résilience ou pallier des difficultés comportementales (Cassidy et al., 2018; Delanoë, 2021; Henrion-Latche, 2019; Heron et Cassidy, 2018; Malboeuf-Hurtubise et al., 2018; Malboeuf-Hurtubise et al., 2021). Bien qu'il ne s'agisse pas de la visée première de la PPE, elle semble toutefois une avenue en développement pour pratiquer la PPE auprès d'enfants présentant des vulnérabilités.

En somme, nos résultats suggèrent que la pratique de la PPE en adaptation scolaire poursuit davantage une visée socioaffective plutôt que didactique. En effet, les participants considèrent la pratique de la PPE comme un moyen permettant d’atteindre certains objectifs de développement socioaffectifs, rappelant également la vision de Sharp. La visée didactique traditionnelle, soit l’apprentissage et le développement de la pensée pluridimensionnelle, semble secondaire en classe d’adaptation scolaire.

5.2 LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA PRATIQUE EN CLASSE D’ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE

En plus de décrire comment s’articule la pratique de la PPE dans une classe d’adaptation scolaire au primaire, cette recherche visait également à identifier des apports et des limites par rapport à cette pratique. Ces derniers permettent de préciser en quoi peut consister la pratique de la PPE dans le domaine de l’adaptation scolaire. Au chapitre précédent, de nombreux apports et limites ont été présentés. À la lumière de l’interprétation de ces derniers, il est possible de discuter et de tenter d’expliquer ces apports et ces limites. Cette interprétation peut être effectuée au regard de ce que cela implique pour l’enseignant en adaptation scolaire, pour les EHDAA fréquentant une classe adaptée et les difficultés qui pourraient freiner l’intégration de la pratique de la PPE dans ce contexte.

5.2.1 Pour l’enseignant en adaptation scolaire et sociale

Certains apports et limites touchent principalement la pratique enseignante en adaptation scolaire. Bien que cette recherche s’inscrive dans ce contexte scolaire, les éléments rapportés concordent également avec certaines connaissances qui s’appliquent aux enseignants de manière générale (primaire, secondaire, secteur régulier, etc.). Il peut donc être suggéré que les éléments discutés ci-dessous s’appliquent à la profession enseignante.

5.2.1.1 Changement de posture

Parmi les apports et les limites soulevés au chapitre précédent, il a été mentionné par les participantes que la pratique de la PPE dans la classe a permis de prendre conscience de la manière de questionner les élèves, que ce soit pendant la PPE ou dans d'autres contextes scolaires. L'enseignante indique avoir réalisé la pertinence de poser des questions plus ouvertes aux élèves pour les amener à pousser davantage leur réflexion, et ce, en tentant de ne pas offrir de rétroaction pouvant valider une idée plus qu'une autre. Elle mentionne également vouloir poser des questions plus ouvertes dans d'autres contextes que la PPE.

Ceci représente un changement de posture pour l'enseignant à l'égard des savoirs. En effet, Gagnon et Mailhot-Paquette (2022) parlent d'un déplacement dans le rapport aux savoirs en pratiquant la PPE, puisque l'objectif n'est plus de diriger vers un apprentissage précis et délimité, mais d'accompagner les élèves dans un processus de réflexion. Cette prise de conscience par les participants permet d'amorcer potentiellement un passage vers ce que Gagnon et Yergeau (2016) appellent la pédagogie du questionnement (cité dans Lang et Gagnon, 2018), c'est-à-dire que les stratégies utilisées en PPE sont réinvesties dans d'autres apprentissages scolaires. Toutefois, cette évolution par rapport aux savoirs peut aussi contenir une limite, puisque cela demande aux enseignants d'adopter une posture professionnelle qui est moins habituelle pour eux. Généralement, un enseignant planifie les apprentissages disciplinaires en définissant clairement les contenus qui sont à enseigner dans le but d'obtenir des résultats d'apprentissages à la fin de cet enseignement (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Vienneau, 2017). L'enseignement vise à répondre à trois questions : « quoi ? » (ce que les élèves doivent apprendre), « comment ? » (les moyens pédagogiques qui seront mis en place par l'enseignant) et « combien ? » (la quantité et la qualité de l'apprentissage) (Vienneau, 2017). L'enseignant organise donc les apprentissages selon une séquence logique, il sait exactement où il veut mener ces élèves dans leurs apprentissages. Or, en PPE, les contenus abordés contiennent plusieurs significations possibles en raison de leur caractère philosophique, ce qui peut laisser place à plusieurs interprétations des savoirs. Cette multiplicité de sens entraîne donc un changement de posture :

l'objectif n'est plus de les [les élèves] diriger vers un apprentissage de contenus déterminés d'avance et clairement définis, mais bien de les accompagner dans un processus visant à les aider à réfléchir ensemble aux concepts en prenant en considération leur complexité ainsi que les questions et les ambiguïtés qu'ils soulèvent (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022, p. 10).

C'est d'ailleurs une limite qui fut nommée par l'enseignante. Sa collègue (TES) a aussi indiqué que cela représenterait une difficulté pour sa collègue enseignante. Selon elle, le fait de ne pas mener les élèves vers une position ou un apprentissage précis entraîne une « dénaturalisation » de la posture enseignante. Ce changement de posture enseignante lors de l'animation d'ateliers de PPE peut être déstabilisant et devenir un obstacle pour les enseignants (Farahani, 2014), ce qui peut limiter la pratique de la PPE.

5.2.1.2 Sentiment d'affiliation de l'enseignant

Également, en plus d'acquérir un nouveau rapport aux savoirs, les participantes à cette recherche ont constaté avoir été en mesure de voir leurs élèves sous un nouveau jour et même d'être surprises par les raisonnements de certains d'entre eux. D'abord, la pratique de la PPE permet à l'enseignante et à la TES d'arriver à une meilleure compréhension du processus de réflexion des élèves. Encore une fois, cela fait écho aux résultats de Lang et Gagnon (2018) qui ont obtenu des résultats similaires avec les enseignants ayant participé à leur étude.

Le fait de mieux comprendre les élèves peut contribuer à l'augmentation de l'affiliation entre l'enseignante et ceux-ci (Ryan et Deci, 2000). En effet, un meilleur accès au raisonnement des élèves peut faire en sorte que les intervenants de la classe soient en mesure de créer des relations plus fortes et sécurisantes avec leur groupe classe. Également, l'établissement de relations sécurisantes est d'autant plus important pour les EHDAAs en raison de leurs vulnérabilités. De meilleures relations entre les EHDAAs et l'enseignante pourraient contribuer à établir des pratiques pédagogiques et des interventions pouvant minimiser les impacts de certaines difficultés scolaires et sociales (Goupil, 2020) ce qui serait bénéfique eux.

En somme, la pratique de la PPE peut apporter des éléments positifs à la pratique enseignante en adaptation scolaire, notamment par l'adoption d'une nouvelle posture face aux savoirs, mais également en renforçant son sentiment d'affiliation auprès de ses élèves.

5.2.2 Pour les EHDAAs

Rappelons que nos résultats ont permis de soulever des apports et des limites de la pratique de la PPE auprès des élèves de la classe, donc des EHDAAs. Une première limite soulevée consiste en l'impossibilité pour les intervenantes d'observer des effets tangibles sur le plan académique et les habiletés sociales de leurs élèves. Il est possible d'expliquer ce constat au regard des connaissances scientifiques sur la capacité de transfert des EHDAAs par rapport au temps alloué au projet. Également, des apports avaient été soulevés, soit la possibilité d'un développement d'effets positifs sur le plan socioaffectif à long terme chez les élèves et l'augmentation de la motivation de ceux-ci au cours du projet. Il est possible d'interpréter ces constats par la comparaison d'études similaires et par un rapprochement à la théorie de l'autodétermination.

5.2.2.1 Le défi du transfert chez les EHDAAs

Nous avons présenté au précédent chapitre certains apports et limites qui ont émergé chez les élèves à la suite de la pratique de la PPE dans leur classe. Alors que plusieurs études présentées dans la problématique s'intéressent aux effets de la PPE sur les élèves, et ce, sur divers aspects (résultats académiques et changements socioaffectifs), nos résultats ont indiqué qu'il ne fut pas possible pour l'enseignante et la TES de constater des effets directs pouvant être attribués à la pratique de la PPE chez leurs élèves, selon leur expertise professionnelle respective. Selon elles, la durée du projet a été trop courte pour pouvoir constater des manifestations tangibles.

L'absence d'effets tangibles sur les participants peut possiblement s'expliquer par les difficultés de transfert des apprentissages que peuvent rencontrer les EHDAAs. Le transfert peut se définir par « toute influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou

la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes » (Péladeau et al., 2005, p. 192). En d'autres termes, il s'agit de la capacité à réutiliser des apprentissages dans une prochaine tâche, qu'elle soit similaire ou non. À titre d'exemple, les élèves démontraient cette difficulté de transfert, notamment lorsqu'il fut question de réutiliser à chaque atelier l'habileté de pensée « donner une raison », et ce, même si la tâche demeurait très similaire. Selon Beaulac et Robert (2011), il est nécessaire et pertinent de tenter de transférer les apprentissages de la pensée en dehors de la PPE pour amener les élèves à réutiliser les outils de la pensée. Or, les EHDAAs rencontrent plus de défis de transfert en raison d'enjeux relatifs à l'encodage des informations et au retraçage dans la mémoire à long terme. Il est donc nécessaire d'effectuer une plus grande répétition de certaines tâches pour favoriser le transfert (Péladeau et al., 2005).

Bien que de relever si la pratique de la PPE en adaptation scolaire avait des effets sur les élèves n'était pas un objectif de l'étude, nous trouvions important de documenter ceci pour bien couvrir le phénomène. Ainsi, bien que la PPE a été pratiquée à 10 reprises sur un calendrier d'environ 8 semaines, il semble que la répétition de cette pratique n'a pas été suffisante pour permettre aux EHDAAs d'acquérir et de réutiliser de manière autonome des apprentissages reliés à la pensée. Ceci peut soulever une certaine limite de la pratique de la PPE auprès de ces élèves. En effet, plusieurs praticiens pourraient être réticents à investir l'énergie nécessaire à l'intégration d'une nouvelle approche pédagogique dans leur classe si cette dernière ne peut pas garantir qu'elle apportera des effets positifs tangibles. Cette recherche et les connaissances scientifiques actuelles ne permettent pas actuellement de déterminer la fréquence et la durée nécessaire de la pratique de la PPE en adaptation scolaire pour observer des effets ou des apprentissages acquis chez les élèves. L'intégration de cette pratique à long terme (par exemple à toutes les semaines sur une année scolaire) peut aussi représenter un défi d'implantation et de formation pour un enseignant, comme mentionné par l'enseignante participante. De ce fait, l'absence de connaissance sur les effets de la PPE chez les EHDAAs en raison de leurs difficultés de transfert demeure une limite.

5.2.2.2 Des apports hypothétiques socioaffectifs

Bien que l'enseignante et la TES n'ont pas pu affirmer qu'elles ont remarqué des effets tangibles et attribuables à la PPE chez leurs élèves, elles ont tout de même soulevé l'hypothèse qu'une pratique prolongée pourrait avoir certains bénéfices chez ceux-ci. Ces apports hypothétiques (selon leur expertise professionnelle) touchaient principalement la sphère socioaffective (gestion des émotions, conflits, habiletés sociales, etc.) et une amélioration de la communication. Cette hypothèse résonne avec des résultats similaires dans d'autres études : meilleure compréhension des émotions (Duclos, 2010), meilleures habiletés de communication de la pensée (Cassidy et al., 2018; Gardelli et al., 2023; Siddiqui et al., 2017), développement de l'ouverture d'esprit, du respect des autres (Rahdar et al., 2018) et baisse de comportements impulsifs pendant le dialogue (Ab Wahab et al., 2022). Ainsi, il semble raisonnable de suggérer que les EHDAA pourraient eux aussi développer les apports ci-haut, si la durée de la pratique sur une année scolaire est suffisante. Il nous est toutefois impossible de quantifier le délai minimum de pratique de la PPE pour observer ces apports chez cette population. Il reste aussi à évaluer cette hypothèse de manière formelle afin de la confirmer.

5.2.2.3 Augmentation de la motivation chez les élèves pendant les séances de PPE

Nous avons présenté au dernier chapitre que les enfants ont fortement aimé la pratique de la PPE dans leur classe et que leur participation a grandement augmentée lors de la deuxième moitié du projet. Ceci peut être interprété au regard de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) et par le concept d'interlocuteur valable de Lévine (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022).

Dans ses travaux, Sharp mentionne que plusieurs individus n'osent pas prendre la parole, car ils croient que cette dernière n'a pas d'effet sur leur environnement. La pratique de la PPE vise à rétablir ce sentiment en accordant un souci à la parole de tout un chacun (Hawken, 2021). Ceci rappelle également le concept d'interlocuteur valable de Lévine, c'est-

à-dire que l'enfant est pris en considération (Blond-Rzewuski et al., 2018). L'enseignante a d'ailleurs mentionné que la PPE permettait d'offrir un moment aux élèves pour s'exprimer, alors que généralement, il y a peu d'occasions de le faire à l'école. Ainsi, la pratique de la PPE au sein de la classe permet aux élèves de se sentir comme un interlocuteur valable et à considérer leur pensée importante aux yeux des autres, ce qui a pour effet de développer leur estime personnelle, selon Hawken (2021). Cela peut contribuer aussi à l'augmentation du sentiment de compétence des élèves, puisqu'ils sentent qu'ils ont un impact sur leur environnement (la classe, les autres élèves) à la suite de leur prise de parole et qu'ils sont capables d'énoncer un point de vue (Ryan et Deci, 2000). Ceci, en retour, favorise la satisfaction du besoin d'affiliation, puisque de ressentir que leur parole est valable aux yeux des autres contribue à sentir qu'ils font partie d'un groupe (Ryan et Deci, 2000). Dans la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie sont les trois besoins psychologiques de base pour le bien-être et la motivation d'un individu. Une motivation augmentée amène les individus à faire preuve d'un plus grand intérêt et une plus grande confiance en soi (Ryan et Deci, 2000). Ainsi, il peut être supposé que l'augmentation de ces deux besoins psychologiques ait contribué à hausser la motivation des élèves lors des ateliers de la PPE et donc de son appréciation. Des résultats similaires existent dans les écrits scientifiques. En effet, certaines études ont relevé que la PPE apportait chez les élèves une augmentation de la motivation pendant les séances (Rahdar et al., 2018) et le développement du besoin psychologique de base d'autodétermination (Malboeuf-Hurtubise et al., 2021).

Il est également possible de mettre en relation l'augmentation du sentiment de compétence et l'intégration des adaptations dans la pratique de la PPE. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est raisonnable de croire que les adaptations mises en place correspondaient au profil cognitif des EHDAA, en plus de répondre à certains besoins (besoin de bouger, courtes tâches avec pauses, etc.). Ainsi, la pratique de la PPE est passée d'une tâche très difficile, lorsque l'on appliquait les méthodes courantes, en une tâche plus accessible et réalisable avec l'instauration des adaptations. Cela rappelle le concept de zone proximale de développement (ZPD) fréquemment utilisé en éducation. La ZPD, comme

proposé par Vygotski, désigne « la zone cognitive à l'intérieur de laquelle des apprentissages difficiles deviennent possibles grâce à la médiation efficace d'un adulte » (Vienneau, 2017, p. 184). Par la mise en place des adaptations, les élèves de la classe se sont retrouvés plus aptes à réaliser et à participer activement aux séances de PPE, et ce, grâce à un soutien adéquat provenant des adultes ayant mis en place les adaptations. Il est donc plausible de croire que cela a permis aux élèves d'améliorer la satisfaction de leur besoin de compétence et donc leur motivation et appréciation de la pratique (Ryan et Deci, 2000).

En somme, il est raisonnable de croire que la pratique de la PPE auprès des EHDAAs pourrait avoir le potentiel d'augmenter la motivation de ces derniers lors des ateliers, entraînant en une plus grande appréciation de cette activité.

5.2.3 Difficulté d'intégration de la pratique en contexte d'adaptation scolaire

Bien que l'expérience de la pratique de la PPE en classe d'adaptation ait été grandement positive aux yeux de l'enseignante, de la TES et des élèves, une limite demeure présente quant à la capacité d'intégrer la pratique de la PPE dans une classe d'adaptation scolaire à long terme.

5.2.3.1 Enjeux organisationnels

Dans nos résultats, l'enseignante a mentionné que certains freins existent pour intégrer la pratique de la PPE, et ce, tant dans une classe régulière au primaire qu'une classe adaptée. Ces freins sont principalement organisationnels : le manque de matériel clé en main accessible et la complexité de planifier adéquatement un atelier. Ab Wahab et al. (2022) mentionnent également les difficultés liées à la planification dans leur revue systématique traitant des obstacles de la PPE. Ils mentionnent que la PPE requiert un niveau de préparation considérable pour bien structurer le dialogue autour du sujet. Elle requiert également d'avoir suffisamment d'idées et de ressources pour réaliser cette planification. Ceci pourrait également expliquer pourquoi, selon l'enseignante ayant pris part au projet, l'accessibilité à du matériel clé en main en PPE était nécessaire pour intégrer la pratique à long terme dans

une classe. Également, Lang et Gagnon (2018) ont soulevé dans leur étude que les enseignants manquent de temps pour faire de la PPE dans leur classe puisqu'il ne s'agit pas de contenus obligatoires dans les curriculums scolaires. Ceci pourrait aussi expliquer le besoin énoncé par l'enseignante d'avoir du matériel clé en main afin d'économiser du temps sur la planification.

5.2.3.2 Complexité de la tâche pour les EHDAAs

Comme nous avons mentionné au chapitre 2, la pratique de la PPE requiert la mobilisation d'habiletés cognitives et métacognitives parfois complexes (Lipman, 2011; Yergeau et Sasseville, 2018). Également, elle requiert la mobilisation du langage de manière importante : « les mots, les phrases, les paragraphes sont des instruments formés dans le but de servir de support aux concepts pris séparément, ou liés dans ce que l'on nomme traditionnellement un jugement, ou une opération plus complexe de raisonnement » (Sasseville, 2009, p. 168).

Or, nous avons discutés à plusieurs reprises que les EHDAAs pouvaient fréquemment rencontrer des difficultés au niveau de la cognition (traitement de l'information, mémoire, attention) et au niveau du langage (expressif et réceptif). La PPE est donc par nature une tâche complexe et difficile pour les EHDAAs, tel que nous l'avons vécu lors de la première partie du projet. C'est en instaurant des adaptations que les EHDAAs deviennent suffisamment outillés et donc capables de participer à cette pratique. Toutefois, cela peut devenir un frein à certains praticiens d'intégrer la pratique de la PPE dans leur classe d'adaptation scolaire. Considérant également les enjeux organisationnels mentionnés plus haut, il s'avère probable qu'un enseignant en adaptation scolaire ne se sente pas suffisamment outillé pour adapter la pratique de la PPE et encore moins s'il existe peu de ressources et que le temps dans l'année scolaire est insuffisant.

5.3 SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION

En résumé, ce chapitre avait pour but de présenter et d’interpréter les résultats de cette recherche au regard des connaissances scientifiques. D’abord, il fut question d’expliquer comment prend forme la pratique de la PPE en classe d’adaptation scolaire. Le portrait des dialogues montre que les idées discutées par les élèves étaient majoritairement centrées sur leurs propres expériences et conceptions personnelles. Aussi, peu de réciprocité était observée entre les élèves. Ce constat peut être en partie expliqué par les enjeux sociaux et affectifs (manque d’estime, peur du rejet, etc.) et langagiers des élèves EHDA. La durée de l’étude pourrait également expliquer pourquoi les dialogues n’ont pas évolué en richesse et en réciprocité.

Ensuite, la discussion a présenté la nécessité de mettre en place des adaptations pour que les élèves de la classe participante soient en mesure de pratiquer plus efficacement la PPE. Les adaptations mises en place se sont révélées pertinentes dans le cas de cette étude. Cela peut s’expliquer en partie par certaines caractéristiques que rencontrent les EHDA. En effet, les moyens mis en place dans cette recherche s’articulaient logiquement selon le fonctionnement cognitif et social des EHDA.

Les résultats démontrent aussi que les participants à cette recherche entrevoient les visées de la PPE de manière différente de ce qui est généralement attendu dans le domaine. En effet, bien que les participants voient l’importance du développement de la pensée, ils perçoivent la PPE plus pertinente avec leurs élèves dans une visée d’intervention socioaffective.

Finalement, ce chapitre s’est conclu sur l’interprétation des apports et des limites identifiées dans les résultats. La pratique de la PPE amène des apports et des limites sur la pratique enseignante en adaptation scolaire similaires à ceux étudiés dans les écrits scientifiques auprès d’enseignants œuvrant au secteur régulier. Les mêmes enjeux semblent émerger pour toute la profession enseignante. Également, les apports et limites touchant les EHDA supposent que le temps de l’étude n’a pas permis d’observer des apports tangibles

autres que l'augmentation de la motivation à faire de la PPE. Toutefois, selon les adultes de la classe, la PPE aurait un potentiel intéressant au niveau socioaffectif chez leurs élèves. Une limite concernant la difficulté d'intégrer la pratique en contexte d'adaptation scolaire a été discutée notamment au regard d'enjeux organisationnels (manque de matériel, temps de planification) et de la complexité que représente la pratique de la PPE auprès des EHDAAs. Ceci pourrait contribuer à ce qu'un enseignant en adaptation scolaire n'intègre pas cette pratique dans sa classe.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire de maîtrise a présenté les résultats d'une étude qui visait à décrire la pratique de la PPE dans une classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire et d'en identifier les apports et les limites. Ainsi, cette recherche s'est également intéressée à la population EHDAA. Plus précisément, cette recherche, qui s'est réalisée sous une étude de cas collaborative, a mené à l'intégration de la PPE dans une classe de cheminement particulier continu (CPC) au primaire. 10 ateliers de PPE ont été réalisés, dont 9 ont été animés par la chercheuse. Trois entrevues semi-dirigées avec l'enseignante, une avec la TES et une avec les 10 élèves participants ont été réalisées pour complémenter les observations de la chercheuse colligées durant l'implantation des activités. Des discussions de style *débriefing* ont été réalisées entre chaque atelier avec l'enseignante et la TES pour noter des éléments dans un journal de bord (notes de terrain). À la lumière de nos résultats, nous comprenons que la pratique de la PPE dans une classe d'adaptation scolaire s'articule de manière différente par rapport aux méthodes conventionnelles. En effet, l'adaptation de la pratique s'est avérée nécessaire pour répondre au profil particulier des élèves de la classe et d'ainsi assurer la capacité de mener les ateliers. Dans le cas de cette recherche, la concrétisation des sujets de discussion, l'activation physique, le déroulement cyclique des ateliers et l'utilisation de supports visuels ont été des moyens ayant permis aux élèves de pratiquer la PPE en accord avec leurs caractéristiques.

Également, cette pratique prend un sens différent par rapport aux visées habituellement encourues par la pratique de la PPE. Alors que la PPE vise d'abord et avant tout le développement d'une pensée pluridimensionnelle (visée didactique), elle semble poursuivre surtout un développement socioaffectif dans le contexte de l'adaptation scolaire. De plus, des apports et limites ont pu être soulevés. Certains concordent avec des résultats existants dans

les écrits scientifiques, alors que d'autres consistent en une nouveauté qui peut être attribuée au contexte particulier de la classe d'adaptation scolaire et sociale.

Ainsi, par la réponse à nos deux objectifs, nous sommes désormais plus en mesure de comprendre comment la pratique de la PPE prend forme dans une classe d'adaptation scolaire auprès d'EHDAA.

Il est toutefois important de soulever les limites inhérentes à cette recherche ainsi que les retombées potentielles. À la lumière de nos résultats, certaines recommandations et pistes de recherches futures seront proposées pour continuer le développement de ce domaine de recherche.

LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche comporte certaines limites qu'il convient de soulever. D'abord, l'approche de recherche retenue, soit l'étude de cas collaborative, peut constituer une limite méthodologique, puisqu'elle s'intéresse à un cas précis et délimité. Les résultats ne sont donc pas généralisables (Dupin de Saint-André et al., 2010; Stake, 2005). Pour contrer cette limite, la mise en place des ateliers a été décrite avec minutie. Nos résultats et nos hypothèses sont donc valides pour un contexte identique ou très similaire à celui de cette recherche.

Les différents outils de collecte de données utilisés entraînent chacun leurs propres limites. D'abord, l'observation peut entraîner des limites, car la présence de l'observateur en classe peut mener les participants à modifier leurs comportements, ce qu'on appelle l'effet d'intrusion de l'observateur (Dupin de Saint-André et al., 2010). Ceci peut nuire à la fiabilité des données. L'observation participante en elle-même pose aussi des limites. D'abord d'un point de vue organisationnel, il est difficile de noter en temps réel les observations qui émergent par l'observation participante, pouvant mener à la documentation moins exhaustive du phénomène (Van der Maren, 2003). Plus précisément, le fait d'être un participant au phénomène augmente davantage le niveau de subjectivité du chercheur par rapport aux éléments qu'il observe. Cela peut nuire à la fiabilité des observations (Van der Maren, 2003).

Toutefois, la triangulation par les entrevues des participants et les notes de terrains consignant les réflexions de l'enseignante et de la TES ont permis de venir atténuer ces limites.

Il convient de souligner que l'implication importante de la chercheuse dans la réalisation de l'étude de cas (planification, animation, *debriefing*, analyse des données), et de ce fait dans la vie de la classe, entraîne un plus grand risque de subjectivité. Toutefois, plusieurs moyens ont été mis en place (triangulation des données, validation auprès des participants, corroboration des données avec l'équipe de direction) pour minimiser au maximum les biais possibles de la part de la chercheuse.

Ensuite, l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée auprès des participants peut entraîner le phénomène de désirabilité sociale, ce qui peut modifier ou influencer les réponses données par les répondants (Dupin de Saint-André et al., 2010; Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue semi-dirigée fournit des données qui sont ancrées dans le moment présent de la réalisation de l'entrevue. Il est donc nécessaire de considérer les propos des participants comme « une manifestation unique et irrévocable » (Savoie-Zajc, 2009, p. 293). Pour tenter de contrer ces limites, la triangulation des données a été utilisée pour assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats. Un processus d'accord interjuge avec les directions de recherche a également été mis en place pour réduire la subjectivité de la chercheuse principale envers les données. Notons que la présence de l'enseignante ou de la TES pour accompagner certains enfants pour leur entrevue peut aussi amener modifications dans les réponses des enfants malgré la non-intervention des adultes.

Finalement, certaines contraintes liées au déroulement de la collecte de données entraînent des limites. Premièrement, le fait que la collecte de données s'est réalisée aux mois de mai et de juin a pu influencer les résultats. En effet, il s'agit de la fin de l'année scolaire, un moment reconnu où les élèves présentent une plus grande fatigue cognitive et une plus faible motivation à l'approche des vacances estivales. Ainsi, il aurait été possible d'obtenir des résultats différents si la collecte de données s'était déroulée en milieu d'année, moment où les élèves sont plus disposés à apprendre et à participer. Néanmoins, rappelons que la durée du projet de recherche a été soulevée comme limitant les retombées potentielles de la

PPE au sein du groupe, et que cette durée aurait été la même à un autre moment de l'année. Peut-être que certains résultats supplémentaires auraient pu émerger de manière plus significative si nous avions disposé de plus de temps pour intégrer la pratique dans la classe. Cela a aussi contribué à nous limiter par moment dans l'expérimentation de certaines adaptations possibles qui auraient demandé un apprentissage plus formel et une appropriation de la part des élèves. Par manque de temps, nous avons délaissé certaines options qui auraient pu être très intéressantes à explorer, par exemple utiliser un mur de mots pour offrir du vocabulaire, utiliser le tableau blanc pour que les élèves communiquent, etc.

RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Puisque cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'éducation, les différents acteurs du milieu scolaire, en particulier ceux œuvrant auprès d'EHDAA, peuvent profiter de ces connaissances. Comme mentionné au début de ce mémoire, la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire est très peu documentée. Plus précisément, cette recherche a contribué à mettre en lumière la pratique de la PPE dans ce type de classe. En décrivant ce phénomène dans cette recherche, nous avons désormais une première idée de ce à quoi peut ressembler la pratique de la PPE en contexte d'adaptation scolaire au primaire, et ce, en prenant conscience autant des éléments positifs que ceux négatifs.

En ce sens, les connaissances issues de ce mémoire pourraient contribuer à la formation des acteurs scolaires désirant pratiquer la PPE dans leur classe, mais également auprès des acteurs œuvrant dans le domaine de la PPE. Plus précisément, les pistes d'adaptations soulevées peuvent être des solutions à des obstacles qui sont rencontrés dans la pratique de la PPE auprès d'élèves présentant des difficultés, et ce, même en dehors du contexte d'adaptation scolaire. Également, les connaissances issues de ce mémoire permettent d'amorcer une réflexion quant à la considération des profils atypiques de pensée dans la pratique de la PPE, c'est-à-dire à savoir si la PPE convient en elle-même à une plus grande variété d'individus.

Cette recherche soulève également la réflexion relative à la visée générale de la PPE, qui pourrait être différente de celle défendue par plusieurs auteurs et chercheurs actifs dans le domaine lorsqu'il est question de l'intégrer avec des EHDAAs. En effet, il appert que les visées de la PPE défendues par Lipman et ses successeurs (développement de la pensée pluridimensionnelle, penseur autonome) deviennent secondaires auprès d'élèves pour qui l'atteinte de la pensée abstraite pourrait atteindre un développement limité. Une visée de développement socioaffectif et d'intervention psychosociale émerge dans ce contexte précis, remettant en question les objectifs préconisés de la PPE. Il serait pertinent de se questionner si cette nouvelle visée pouvait être pertinente également en dehors du contexte de l'adaptation scolaire. Cela a le potentiel de bouleverser ce champ de pratique et d'amorcer des réflexions sérieuses quant aux futures avenues de la PPE.

RECOMMANDATIONS ET PISTES DE RECHERCHE A VENIR

Puisque cette recherche est une étude de cas et que les résultats ne peuvent être généralisés, il appert nécessaire de conduire des recherches supplémentaires pour affiner et préciser les connaissances et confirmer certaines hypothèses. Il est nécessaire de poursuivre l'exploration de la PPE dans d'autres contextes d'adaptation scolaire (classe langage, classe qui accueille des élèves ayant des troubles de comportements, des élèves autistes, etc.) afin d'identifier si la pratique s'articule de manière similaire ou de manière différente que celle soulevée dans cette étude. Le champ de l'adaptation scolaire regroupe des profils d'élèves très hétérogènes (FSE, 2013; Goupil, 2020), il s'avère essentiel d'étudier une multitude de contextes pour obtenir un portrait de la pratique encore plus fidèle.

Également, il s'avère pertinent d'étudier ce phénomène à plus long terme auprès des EHDAAs afin d'être en mesure de mieux comprendre les apports et les effets potentiels de la pratique de la PPE chez ces derniers. Dans le cas de cette recherche, 10 ateliers ne furent pas suffisants pour permettre aux intervenants de remarquer des changements chez leurs élèves. Prolonger la durée de la pratique permettrait de conclure si la PPE a des bénéfices chez les EHDAAs, ainsi que de documenter la durée et la fréquence nécessaires de la pratique pour les

observer. Il est aussi possible que l'augmentation de la fréquence de la pratique n'ait pas de bénéfices chez les EHDAAs. Dans ce cas, il faudrait aussi le documenter pour éviter l'implantation de pratiques à utilité limitée ou potentiellement iatrogène auprès de ces élèves. Si toutefois les recherches subséquentes permettaient de déterminer que la pratique de la PPE procure des bénéfices chez les EHDAAs, il serait aussi pertinent de mesurer ces effets de manière quantitative.

Finalement, il demeure pertinent d'étudier les pistes d'adaptations proposées dans ce mémoire auprès d'élèves d'une classe régulière au primaire. En effet, bien que nous ayons œuvré auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage en classe adaptée, il n'est pas exclu que les adaptations soient pertinentes également pour des élèves ne présentant pas ou peu de difficultés scolaires. Dans une visée où l'école québécoise préconise la scolarisation en classe régulière pour tous les élèves et offrir des services centrés sur les besoins de l'élève (MEES, 2017), il s'avère pertinent de réfléchir aux adaptations de la PPE pour tous les élèves dans une vision d'inclusion scolaire.

ANNEXE I

Le 15 mars 2024

À l'attention de :

Arianne Drolet

Unités départementales des sciences de l'éducation — Lévis

Titre : Étude de cas sur la mise en œuvre de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire : description, apports et limites de la pratique

Projet : 2024-400

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Bonjour,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par les membres du sous-comité délégué à l'évaluation des demandes soumises au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR) ainsi que moi-même, à titre de présidente de ce comité. Nous sommes heureux de vous annoncer qu'un certificat d'éthique peut vous être délivré pour votre projet de recherche, à risque minimal, intitulé : Les apports et les limites de la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la [Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains](#) de l'UQAR est émis en date du 15 mars 2024. Vous pouvez dès maintenant débuter vos activités de recherche. Prenez note que ce certificat est valide jusqu'au **15 mars 2025**.

Selon la [Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains](#), il est de la responsabilité des chercheurs d'élaborer des projets de recherche qui respectent l'ensemble des principes éthiques et d'assurer le respect et la protection des droits des personnes qui participent à la recherche. Vous devrez obtenir le renouvellement

de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat. Vous devez soumettre à l'approbation du CER-UQAR, toute modification dans le déroulement d'une activité qui touche la nature de la participation des personnes. De plus, vous devez signaler tout incident significatif dès qu'il survient ainsi que les modifications apportées à votre projet.

Enfin, puisque votre demande d'approbation pourrait être liée à un financement, le Décanat de la recherche est mis en copie conforme.

Dans le cadre de l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal, il est de votre responsabilité d'informer vos cochercheurs de l'obtention de votre certification et de leur transmettre les documents addérants le cas échéant.

En vous souhaitant le meilleur des succès dans la réalisation de votre recherche, veuillez recevoir nos salutations distinguées.

Le CER-UQAR

Janie Bérubé, Ph.D

Présidente du Comité d'Éthique de la Recherche — UQAR (CER-UQAR)

Professeure Unité départementale des sciences de la gestion

cer@uqar.ca

ANNEXE II



LETTRE DE RECRUTEMENT

Étude de cas sur la mise en œuvre de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire : description, apports et limites de la pratique

À qui de droit,

Nous sollicitons votre participation pour un projet de recherche portant sur la pratique de la philosophie pour enfants (PPE) en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire.

La présente recherche souhaite combler un certain manque dans les connaissances sur la pratique de la PPE en contexte d'adaptation scolaire (classe spécialisée), plus précisément au primaire auprès d'élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage, et ce, dans un but d'éclairer davantage la pratique dans ce contexte scolaire atypique. De ce fait, la recherche possède deux objectifs : 1) décrire et analyser la pratique de la PPE en classe d'adaptation scolaire au primaire, 2) identifier les apports et les limites de cette pratique.

Pour participer à cette étude, vous devez être un.e enseignant.e œuvrant en classe d'adaptation scolaire et sociale accueillant des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage.

Ainsi, votre participation impliquera de participer à la coplanification et à la coanimation de 10 ateliers de PPE qui seront réalisés en classe, à concurrence d'un atelier par semaine (10 semaines). Pour documenter cette démarche, vous devrez tenir un journal de bord (notes de terrain) et participer à trois entrevues avec la chercheuse d'une durée approximative de 60 minutes (avant, milieu et fin du projet). La participation de vos élèves impliquera également une entrevue par élève à la fin du projet,

d'une durée approximative de 15 minutes, à laquelle vous pourriez être appelé.e à assister pour rassurer l'élève au besoin. Finalement, les ateliers seront observés par la chercheuse en classe. [La personne TES œuvrant en classe peut également participer à la recherche en réalisant une entrevue à la fin du projet.]

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de développer une nouvelle compétence concernant l'intégration de la PPE dans votre classe. Il s'agit ainsi d'une occasion de réaliser par le fait même de la formation continue.

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que les élèves retirent un bénéfice personnel par leur participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Vous et votre classe êtes libres d'y participer et cela, sans préjudice que ce soit.

Si ce projet vous intéresse, veuillez lire le *Formulaire d'information au consentement* joint à ce message et signer le coupon-réponse.

Pour toutes questions ou suggestions, vous pouvez me contacter en tout temps au courriel suivant :

droa0016@uqar.ca

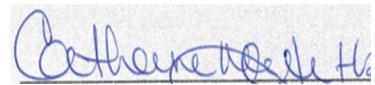
Bien à vous,



Arianne Drolet
Étudiante à la maîtrise en éducation
profil recherche
UQAR, Campus de Lévis
Courriel : droa0016@uqar.ca



Olivier Michaud
Directeur de recherche
UQAR, Campus de Lévis
Courriel : olivier_michaud@uqar.ca



Catherine Malboeuf-Hurtubise
Codirectrice de recherche
Université Bishop's
Courriel : cmalboeuf@UBishops.ca

Approuvé le 15 mars 2024 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : 2024-400.

DEMANDE D'AUTORISATION POUR UN PROJET DE RECHERCHE
DIRECTION SCOLAIRE

À la direction d'école,

Je m'appelle Arianne Drolet, je suis étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec au campus de Lévis. J'effectue une recherche sur les apports et les limites du recours à la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire. L'enseignante Xr de la classe CPC a mentionné son intérêt pour participer à un projet de recherche portant sur la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire. Cette présente lettre vise à vous présenter le projet et à vous demander l'autorisation que celui-ci se déroule dans votre école.

Cette recherche a pour but de documenter la pratique de la philosophie pour enfants dans une classe d'adaptation scolaire au primaire. La philosophie pour enfants est une approche pédagogique qui vise le développement de nombreuses habiletés de pensée auprès des enfants pour en faire des penseurs autonomes. Cette approche a démontré certains bienfaits auprès des enfants (bien-être, motivation, développement cognitif, développement des habiletés sociales, amélioration de l'estime de soi).

Toutefois, cette approche n'a pas été étudiée, à notre connaissance, dans les classes d'adaptation scolaire du Québec et plus précisément au niveau primaire. Cette recherche vise donc à documenter cette approche dans une classe d'adaptation scolaire au primaire afin d'être en mesure de comprendre comme celle-ci peut être intégrée de manière efficace dans ce type de classe.

En participant à cette recherche, l'enseignante, la TES et les élèves de la classe seront invités de mai 2024 à juin 2024, à participer de 8 à 10 ateliers de philosophie pour enfants (1 à 2 ateliers par semaine pendant). Les ateliers porteront sur divers thèmes et pourront prendre

différentes formes. Pour chaque atelier, les enfants seront invités à réfléchir sur des sujets philosophiques (ex. : le bonheur, l'amitié, les droits, etc.) et à partager s'ils le souhaitent leurs réflexions, leurs idées et leurs opinions, et ce, tout en mobilisant des habiletés de pensée (donner un exemple, mentionner son désaccord, donner une raison, comparer des idées, etc.). L'interaction avec les autres élèves permet de faire évoluer les idées sur la question posée. La chercheuse observera la participation des enfants pendant les ateliers dans le but de décrire comment se déroulent les discussions.

L'enseignante réalisera 3 entrevues avec la chercheuse au fil de la recherche (avant, mi-parcours, après), la personne TES réalisera une entrevue à la fin du projet et les élèves seront invités à réaliser une entrevue d'environ 15 minutes à la fin du projet. Les ateliers et les entrevues seront enregistrés de manière audio seulement pour pouvoir analyser les résultats.

Toutes, les données amassées resteront confidentielles. En aucun cas les noms des participants et de votre école ne seront indiqués dans les rapports de recherche. Malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le chercheur à révéler certaines informations à des tiers (signaler un cas d'abus ou toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission).

Pour l'enseignante, cette recherche apportera de nouvelles connaissances pédagogiques, ce qui procure une occasion de formation continue. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

La participation de votre école, de l'enseignante, [de la personne TES] et des élèves à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre d'autoriser sa réalisation dans votre école. Votre école peut également se retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices.

Cela étant dit, j'ai besoin de votre accord pour réaliser ce projet de recherche dans la classe de X. Si vous acceptez, veuillez remplir le coupon ci-dessous et le signer.

Si vous désirez davantage de renseignements, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante droa0016@uqar.ca

Je vous remercie de votre coopération et vous adresse mes salutations distinguées.

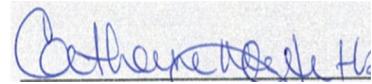


Arianne Drolet
Étudiante à la maîtrise en éduca
profil recherche
UQAR, Campus de Lévis

Courriel : droa0016@uqar.ca



Olivier Michaud
Directeur de recherche
UQAR, Campus de Lévis
Courriel : olivier_michaud@uqar.ca



Catherine Malboeuf-Hurtubise
Codirectrice de recherche
Université Bishop's
Courriel : cmalboeu@UBishops.ca

Approuvé le 15 mars 2024 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence :
2024-400.

CONSENTEMENT

COPIE DIRECTION D'ÉCOLE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'autorise que cette recherche se déroule dans mon école dans la classe de X.

Signature de la direction d'école : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer, vous pouvez communiquer avec Arianne Drolet (étudiante à la maîtrise) à l'adresse courriel suivante droa0016@uqar.ca

COPIE CHERCHEUR

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'autorise que cette recherche se déroule dans mon école dans la classe de X.

Signature de la direction d'école : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer, vous pouvez communiquer avec Arianne Drolet (étudiante à la maîtrise) à l'adresse courriel suivante droa0016@uqar.ca

Approuvé le **15 mars 2024** par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : **2024-400**.

ANNEXE III

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT.E

1 TITRE DU PROJET

Étude de cas sur la mise en œuvre de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire : description, apports et limites de la pratique

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Arianne Drolet (étudiante), maîtrise en éducation, département des sciences de l'éducation.

2.2 Direction de recherche

Olivier Michaud (directeur de la recherche), professeur en fondements de l'éducation, département des sciences de l'éducation.

Catherine Malboeuf-Hurtubise (co-directrice de la recherche), professeure agrégée, département de psychologie, Université Bishop's

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 CONFLIT D'INTÉRÊT

Ce projet ne présente pas de conflit d'intérêt.

5 PRÉAMBULE

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation au projet de recherche en titre, en tant qu'enseignant.e œuvrant dans une classe adaptation scolaire et sociale au primaire

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair lors de votre entretien avec un membre de l'équipe de recherche. Ce dernier prendra le temps de lire avec vous le présent document. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement écrit sera recueilli et une copie vous sera remise de ce dernier.

6 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

6.1 Description du projet de recherche

Le présent projet est réalisé dans le cadre de la réalisation du programme de maîtrise en éducation (profil recherche). Dans le cadre de ce programme d'études, l'étudiante responsable du projet s'intéresse à la pratique de la philosophie pour enfants auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, plus précisément, dans un contexte d'adaptation scolaire au primaire.

Cette recherche a pour but de documenter la pratique de la philosophie pour enfants dans une classe d'adaptation scolaire au primaire. La philosophie pour enfants est une approche pédagogique qui vise le développement de nombreuses habiletés de pensée auprès des enfants pour en faire des penseurs autonomes. Cette approche a démontré certains bienfaits auprès des enfants (bien-être, motivation, développement cognitif, développement des habiletés sociales, amélioration de l'estime de soi).

Toutefois, cette approche n'a pas été étudiée, à notre connaissance, dans les classes d'adaptation scolaire du Québec et plus précisément au niveau primaire. Cette recherche vise donc à documenter cette approche dans une classe d'adaptation scolaire au primaire afin d'être en mesure de comprendre comme celle-ci peut être intégrée de manière efficace dans ce type de classe.

6.2 Objectif(s) spécifique(s)

De manière plus spécifique, la recherche vise à décrire et à analyser la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire. Également, nous tenterons d'identifier les apports (avantages, bénéfices) et les limites (obstacles, défis) de cette approche dans le contexte de l'adaptation scolaire. Ces apports et ces limites pourraient toucher la pratique enseignante, la mise en place en classe, les effets sur les élèves, etc.

Par ces objectifs, nous croyons être mesure de créer de nouvelles connaissances sur la pratique de la philosophie pour enfants en contexte d'adaptation scolaire. Ceci pourrait contribuer à offrir de nouveaux moyens pédagogiques aux enseignants du Québec en adaptation scolaire.

6.3 Déroulement

Pour participer à cette recherche, vous et votre classe serez invités à participer à 10 ateliers de philosophie pour enfants. Ces ateliers se dérouleront pendant 10 semaines (1 atelier /semaine de 60 minutes). Chaque atelier sera réalisé sur une période de classe régulière. Les ateliers seront planifiés et animés en collaboration entre la chercheuse principale et l'enseignant.e titulaire de la classe. Cette démarche de planification et d'animation sera documentée par des notes de terrain afin de consigner des pistes de réflexion pouvant être réinvesties dans l'analyse. De l'observation participante sera réalisée pour chaque atelier afin de collecter des données sur le déroulement avec les élèves.

Les ateliers porteront sur divers thèmes et pourront prendre différentes formes. Pour chaque atelier, les enfants seront invités à réfléchir sur des sujets philosophiques (ex. : le bonheur, l'amitié, les droits, etc.) et à partager s'ils le souhaitent leurs réflexions, leurs idées et leurs opinions, et ce, tout en mobilisant des habiletés de pensée (donner un exemple, mentionner son désaccord, donner une raison, comparer des idées, etc.). L'interaction avec les autres élèves permet de faire évoluer les idées sur la question posée. Les ateliers seront observés de manière participante et l'audio sera enregistré pour procéder à l'analyse de la pratique.

Ainsi, votre impliquera de participer à la coplanification et à la coanimation des ateliers de PPE qui seront réalisés en classe. Pour documenter cette démarche, vous devrez tenir un journal de bord (notes de terrain) et réaliser trois entrevues avec la chercheuse (avant, milieu et fin du projet). Les entrevues seront réalisées à la préférence du participant (présentiel ou en visioconférence) et auront une durée d'environ une heure. L'audio des entrevues sera enregistré afin d'être retranscrit en verbatim pour l'analyse. La participation des élèves impliquera également une entrevue par élève à la fin du projet, d'une durée approximative de 15 minutes. Vous pourriez être appelé.e à assister aux entretiens entre les élèves et la chercheuse pour offrir une présence sécurisante.

7 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Vous pourriez retirer des avantages quant à la participation à ce projet de recherche, car il pourrait contribuer à développer une nouvelle compétence pédagogique. Nous ne pouvons toutefois pas garantir ceci.

Il est toutefois possible que certains sujets discutés puissent provoquer un malaise chez les élèves dépendamment du vécu personnel de chaque enfant. Nous considérons toutefois que ce risque est sous le seuil minimal.

8 CONFIDENTIALITÉ, CONSERVATION ET ADMINISTRATION DES DONNÉES & DIFFUSION

8.1 Confidentialité

Les données seront collectées par la chercheuse responsable. Aucune donnée sensible ne sera collectée dans le cadre de cette étude. La chercheuse principale connaîtra l'identité des participants en raison de sa présence en classe. Toutefois, toutes les données seront anonymisées pour l'analyse des résultats. Ainsi, en aucun cas les noms des participants ne seront mentionnés dans les rapports de recherche et les publications. La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par les lois québécoises et canadiennes.

Pour les entrevues, un code alphanumérique sera utilisé pour identifier le fichier. Ainsi, il ne sera pas possible de connaître votre l'identité. Des noms fictifs pourraient être utilisés pour faciliter la présentation des verbatims.

Seules la chercheuse et les directions de recherche auront accès aux données pour l'analyse des résultats.

Malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le chercheur à révéler certaines informations à des tiers (signaler un cas d'abus ou toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission).

8.2 Conservation des données

Les données seront conservées pendant 7 ans afin de pouvoir être utilisées dans la perspective de publications scientifiques. Les données numériques (enregistrements audios, transcriptions, notes de terrain) seront conservées sur un entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR. Les données en format papier (productions, formulaires de consentement) seront conservées dans un classeur verrouillé situé dans un bureau également verrouillé.

Les données seront détruites après 7 ans ou dans un cas où vous décideriez de vous retirer du projet de recherche.

Les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé et les données en format papier seront déchiquetées par le service d'archivage de l'UQAR.

Vous pourriez demander à consulter vos données, et ce, en faisant la demande à la chercheuse principale (voir coordonnées à la fin du document). Toutefois, il est à noter que seules les données recueillies pendant les entrevues individuelles entre la chercheuse et vous seront disponibles à la consultation afin de respecter le droit à la confidentialité des autres participants.

8.3 Diffusion

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans un mémoire de maîtrise. Il est également possible que les résultats soient diffusés dans des articles scientifiques ou des communications scientifiques. Dans tous les cas, la chercheuse principale s'assure et s'engage à ce que rien ne permette d'identifier les participants.

9 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous avez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront détruites immédiatement comme mentionné au point 8.2. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par courriel.

10 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte dans le cadre de cette recherche.

11 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Ariane Drolet (droa0016@uqar.ca)

Pour toute question d'ordre éthique concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes :

Par courriel : cer@uqar.ca

Par téléphone — Secrétariat du décanat de la recherche : 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais : 1-800-511-3382)
Par la poste : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1

12 REMERCIEMENT

Nous vous remercions de l'attention portée à notre projet de recherche. Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique de la philosophie pour enfants en contexte d'adaptation scolaire.

13. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Votre consentement est donné par la signature du coupon-réponse ci-dessous. Conservez ce formulaire et une copie du coupon-réponse pour vos dossiers. L'autre coupon-réponse doit être remis à la chercheuse.

COPIE PARTICIPANT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je _____ accepte de participer aux différentes activités en classe et à la réalisation d'entrevues. Par ailleurs, je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- Je consens à ce que les entretiens et les ateliers soient enregistrés [audio seulement] et retranscrits intégralement.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

- J'aimerais recevoir un résumé des principaux résultats par courriel.

Adresse courriel : _____

COPIE CHERCHEUSE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je _____ accepte de participer aux différentes activités en classe et à la réalisation d'entrevues. Par ailleurs, je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- Je consens à ce que les entretiens et les ateliers soient enregistrés [audio seulement] et retranscrits intégralement.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

- J'aimerais recevoir un résumé des principaux résultats par courriel.

Adresse courriel : _____

Approuvé le **15 mars 2024** par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : **2024-400**.

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
(FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION DE LA PERSONNE
TECHNICIENNE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE**

1 TITRE DU PROJET

Étude de cas sur la mise en œuvre de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire : description, apports et limites de la pratique

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.3 Responsable

Arianne Drolet (étudiante), maîtrise en éducation, département des sciences de l'éducation.

2.4 Direction de recherche

Olivier Michaud (directeur de la recherche), professeur en fondements de l'éducation, département des sciences de l'éducation.

Catherine Malboeuf-Hurtubise (co-directrice de la recherche), professeure agrégée, département de psychologie, Université Bishop's

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 CONFLIT D'INTÉRÊT

Ce projet ne présente pas de conflit d'intérêt.

5 PRÉAMBULE

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation au projet de recherche en titre, en tant que technicien.ne en éducation spécialisée œuvrant dans une classe adaptation scolaire et sociale au primaire

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Avant d'accepter de

participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair lors de votre entretien avec un membre de l'équipe de recherche. Ce dernier prendra le temps de lire avec vous le présent document. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement écrit sera recueilli et une copie vous sera remise de ce dernier.

6 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

6.1 Description du projet de recherche

Le présent projet est réalisé dans le cadre de la réalisation du programme de maîtrise en éducation (profil recherche). Dans le cadre de ce programme d'études, l'étudiante responsable du projet s'intéresse à la pratique de la philosophie pour enfants auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, plus précisément, dans un contexte d'adaptation scolaire au primaire.

Cette recherche a pour but de documenter la pratique de la philosophie pour enfants dans une classe d'adaptation scolaire au primaire. La philosophie pour enfants est une approche pédagogique qui vise le développement de nombreuses habiletés de pensée auprès des enfants pour en faire des penseurs autonomes. Cette approche a démontré certains bienfaits auprès des enfants (bien-être, motivation, développement cognitif, développement des habiletés sociales, amélioration de l'estime de soi).

Toutefois, cette approche n'a pas été étudiée, à notre connaissance, dans les classes d'adaptation scolaire du Québec et plus précisément au niveau primaire. Cette recherche vise donc à documenter cette approche dans une classe d'adaptation scolaire au primaire afin d'être en mesure de comprendre comme celle-ci peut être intégrée de manière efficace dans ce type de classe.

6.2 Objectif(s) spécifique(s)

De manière plus spécifique, la recherche vise à décrire et à analyser la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire. Également, nous tenterons d'identifier les apports (avantages, bénéfices) et les limites (obstacles, défis) de cette approche dans le contexte de l'adaptation scolaire. Ces apports et ces limites pourraient toucher la pratique enseignante, la mise en place en classe, les effets sur les élèves, etc.

Par ces objectifs, nous croyons être mesure de créer de nouvelles connaissances sur la pratique de la philosophie pour enfants en contexte d'adaptation scolaire. Ceci pourrait contribuer à offrir de nouveaux moyens pédagogiques aux enseignants du

Québec en adaptation scolaire.

6.3 Déroulement

Pour participer à cette recherche, vous et votre classe serez invités.es à participer à 10 ateliers de philosophie pour enfants. Ces ateliers se dérouleront pendant 10 semaines (1 atelier /semaine de 60 minutes). Chaque atelier sera réalisé sur une période de classe régulière. Les ateliers seront planifiés et animés en collaboration entre la chercheuse principale et l'enseignant.e titulaire de la classe. Cette démarche de planification et d'animation sera documentée par des notes de terrain afin de consigner des pistes de réflexion pouvant être réinvesties dans l'analyse. De l'observation participante sera réalisée pour chaque atelier afin de collecter des données sur le déroulement avec les élèves.

Les ateliers porteront sur divers thèmes et pourront prendre différentes formes. Pour chaque atelier, les enfants seront invités à réfléchir sur des sujets philosophiques (ex. : le bonheur, l'amitié, les droits, etc.) et à partager s'ils le souhaitent leurs réflexions, leurs idées et leurs opinions, et ce, tout en mobilisant des habiletés de pensée (donner un exemple, mentionner son désaccord, donner une raison, comparer des idées, etc.). L'interaction avec les autres élèves permet de faire évoluer les idées sur la question posée. Les ateliers seront observés de manière participante et l'audio sera enregistré pour procéder à l'analyse de la pratique.

Votre participation impliquera la réalisation d'une seule entrevue à la fin du projet. L'entrevue sera réalisée à la préférence du participant (présentiel ou en visioconférence) et aura une durée d'environ une heure. L'audio de l'entrevue sera enregistré afin d'être retranscrit en verbatim pour l'analyse.

7 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Il est toutefois possible que certains sujets discutés puissent provoquer un malaise chez les élèves dépendamment du vécu personnel de chaque enfant. Nous considérons toutefois que ce risque est sous le seuil minimal.

8 CONFIDENTIALITÉ, CONSERVATION ET ADMINISTRATION DES DONNÉES & DIFFUSION

8.1 Confidentialité

Les données seront collectées par la chercheuse responsable. Aucune donnée sensible ne sera collectée dans le cadre de cette étude. La chercheuse principale connaîtra l'identité des participants en raison de sa présence en classe. Toutefois, toutes les données seront anonymisées pour l'analyse des résultats. Ainsi, en aucun cas votre nom et celui des participants ne seront mentionnés dans les rapports de recherche et les publications. La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par les lois québécoises et canadiennes.

Pour les entrevues, un code alphanumérique sera utilisé pour identifier le fichier. Ainsi, il ne sera pas possible de connaître votre identité. Des noms fictifs pourraient être utilisés pour faciliter la présentation des verbatims.

Seules la chercheuse et les directions de recherche auront accès aux données pour l'analyse des résultats.

Malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le chercheur à révéler certaines informations à des tiers (signaler un cas d'abus ou toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission).

8.2 Conservation des données

Les données seront conservées pendant 7 ans afin de pouvoir être utilisées dans la perspective de publications scientifiques. Les données numériques (enregistrements audios, transcriptions, notes de terrain) seront conservées sur un entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR. Les données en format papier (productions, formulaires de consentement) seront conservées dans un classeur verrouillé situé dans un bureau également verrouillé.

Les données seront détruites après 7 ans ou dans un cas où vous décideriez de vous retirer du projet de recherche.

Les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé et les données en format papier seront déchiquetées par le service d'archivage de l'UQAR.

Vous pourriez demander à consulter vos données, et ce, en faisant la demande à la chercheuse principale (voir coordonnées à la fin du document). Toutefois, il est à noter que seules les données recueillies pendant les entrevues individuelles la chercheuse et vous seront disponibles à la consultation afin de respecter le droit à la confidentialité des autres participants.

8.3 Diffusion

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans un mémoire de maîtrise. Il est également possible que les résultats soient diffusés dans des articles scientifiques

ou des communications scientifiques. Dans tous les cas, la chercheuse principale s'assure et s'engage à ce que rien ne permette de vous identifier.

9 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous avez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront détruites immédiatement comme mentionné au point 8.2. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par courriel.

10 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte dans le cadre de cette recherche.

11 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Ariane Drolet (droa0016@uqar.ca)

Pour toute question d'ordre éthique concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes :

Par courriel : cer@uqar.ca

Par téléphone — Secrétariat du décanat de la recherche : 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais : 1-800-511-3382)

Par la poste : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1

12 REMERCIEMENT

Nous vous remercions de l'attention portée à notre projet de recherche. Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et ainsi à

l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique de la philosophie pour enfants en contexte d'adaptation scolaire.

14. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Votre consentement est donné par la signature du coupon-réponse ci-dessous. Conservez ce formulaire et une copie du coupon-réponse pour vos dossiers. L'autre coupon-réponse doit être remis à la chercheuse.

COPIE PARTICIPANT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je _____ accepte de participer aux différentes activités en classe et à la réalisation d'entrevues. Par ailleurs, je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- Je consens à ce que l'entretien et les ateliers soient enregistrés [audio seulement] et retranscrits intégralement.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature chercheuse : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

- J'aimerais recevoir un résumé des principaux résultats par courriel.
Adresse courriel : _____

COPIE CHERCHEUSE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je _____ accepte de participer aux différentes activités en classe et à la réalisation d'entrevues. Par ailleurs, je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- Je consens à ce que l'entretien et les ateliers soient enregistrés [audio seulement] et retranscrits intégralement.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature chercheuse : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

- J'aimerais recevoir un résumé des principaux résultats par courriel.
Adresse courriel : _____

Approuvé le **15 mars 2024** par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : **2024-400**.

Lettre explicative pour les parents



Madame, Monsieur,

Je m'appelle Arianne Drolet, je suis étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec au campus de Lévis. J'effectue une recherche sur les apports et les limites du recours à la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire. Pour ce faire, la direction de l'école de votre enfant m'a permis de travailler auprès de Mme Andréanne Francoeur, titulaire de la classe de votre enfant.

Je leur ai présenté mon projet de recherche dernièrement. Considérant qu'ils/elles sont intéressé.es par cette recherche et désirent y participer, un court texte expliquant brièvement ce projet et une lettre de consentement vous sont adressés vous demandant surtout votre autorisation pour que votre enfant participe aux activités en classe et pour me permettre d'enregistrer de façon audio seulement les ateliers et une courte entrevue auprès de votre enfant.

Votre enfant, en participant à cette recherche, sera invité.e de mai 2024 juin X 2024, à participer de 8 à 10 ateliers de philosophie pour enfants (1 à 2 atelier.s par semaine). Les ateliers porteront sur divers thèmes et pourront prendre différentes formes. Pour chaque atelier, les enfants seront invités à réfléchir sur des sujets philosophiques (ex. : le bonheur, l'amitié, les droits, etc.) et à partager, s'ils le souhaitent, leurs réflexions, leurs idées et leurs opinions, et ce, tout en mobilisant des habiletés de pensée. La chercheuse observera la participation des enfants pendant les ateliers dans le but de décrire comment se déroulent les discussions. Dans le cadre de ce projet, votre enfant sera invité.e à réaliser une courte entrevue à la fin du projet. Les réponses qui découleront des questions permettront de décrire et analyser la pratique de la philosophie pour enfants dans un contexte de classe d'adaptation scolaire au primaire.

La participation de votre enfant implique qu'il soit présent à l'école lors de ces activités. Toutefois, toutes les données amassées resteront confidentielles et le nom de votre enfant ne sera aucunement indiqué dans les rapports de recherche. Bien que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger la chercheuse à révéler certaines informations à des tiers (signaler un cas d'abus ou toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission).

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. À tout moment, vous et votre enfant pouvez mettre fin à la collaboration. En ce sens, votre enfant pourra mentionner verbalement en tout temps son retrait de la recherche, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Dans le cas d'un retrait, tous les renseignements et les données de recherche concernant votre enfant seront détruits.

Cela étant dit, pour que votre enfant puisse participer à cette recherche, j'ai besoin de votre accord écrit. **Si vous acceptez, veuillez lire le document suivant pour signer le coupon-**

réponse et le retourner à l'enseignante. En outre, en cas de refus, soyez bien assuré que votre enfant ne sera d'aucune façon pénalisé.e.

Si vous désirez davantage de renseignements, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante droa0016@uqar.ca

Je vous remercie de votre coopération et vous adresse mes salutations distinguées.

Approuvé le **15 mars 2024** par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : **2024-400.**

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION D'ÉLÈVES DE LA CLASSE X

1 TITRE DU PROJET

Étude de cas sur la mise en œuvre de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire et sociale au primaire : description, apports et limites de la pratique

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

3 RESPONSABLE

Ariane Drolet (étudiante), maîtrise en éducation, département des sciences de l'éducation.

3.1 Direction de recherche

Olivier Michaud (directeur de la recherche), professeur en fondements de l'éducation, département des sciences de l'éducation.

Catherine Malboeuf-Hurtubise (co-directrice de la recherche), professeure agrégée, département de psychologie, Université Bishop's

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 CONFLIT D'INTÉRÊT

Ce projet ne présente pas de conflit d'intérêt.

5 PRÉAMBULE

Nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Si vous et votre enfant consentez à participer à ce projet de recherche, veuillez retourner le coupon-réponse « copie du chercheur » à l'enseignant.e de votre enfant. Veuillez conserver votre propre copie.

6 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

6.1 Description du projet de recherche

Cette recherche a pour but de documenter la pratique de la philosophie pour enfants dans une classe d'adaptation scolaire au primaire. La philosophie pour enfants est une approche pédagogique qui vise le développement de nombreuses habiletés de pensée auprès des enfants pour en faire des penseurs autonomes. Cette approche a démontré certains bienfaits auprès des enfants (bien-être, motivation, développement cognitif, développement des habiletés sociales, amélioration de l'estime de soi).

Toutefois, cette approche n'a pas été étudiée, à notre connaissance, dans les classes d'adaptation scolaire du Québec et plus précisément au niveau primaire. Cette recherche vise donc à documenter cette approche dans une classe d'adaptation scolaire au primaire afin d'être en mesure de comprendre comment celle-ci peut être intégrée de manière efficace dans ce type de classe.

6.2 Objectif(s) spécifique(s)

De manière plus spécifique, la recherche vise à décrire et à analyser la pratique de la philosophie pour enfants en classe d'adaptation scolaire au primaire. Également, nous tenterons d'identifier les apports (avantages, bénéfices) et les limites (obstacles, défis) de cette approche dans le contexte de l'adaptation scolaire.

Par ces objectifs, nous croyons être mesure de créer de nouvelles connaissances sur la pratique de la philosophie pour enfants en contexte d'adaptation scolaire. Ceci pourrait contribuer à offrir de nouveaux moyens pédagogiques aux enseignants du Québec en adaptation scolaire.

6.3 Déroulement

Pour participer à cette recherche, votre enfant sera invité.e à participer à 10 ateliers de philosophie pour enfants en classe avec son enseignant.e. Ces ateliers se dérouleront pendant 10 semaines (1 atelier /semaine de 60 minutes). Chaque atelier sera réalisé sur une période de classe régulière. Nous demandons votre consentement afin de pouvoir recueillir des informations sur la pratique de votre enfant pendant les ateliers.

Les ateliers porteront sur divers thèmes et pourront prendre différentes formes. Pour chaque atelier, les enfants seront invités à réfléchir sur des sujets philosophiques (ex. : le bonheur, l'amitié, les droits, etc.) et à partager s'ils le souhaitent leurs réflexions, leurs idées et leurs opinions, et ce, tout en mobilisant des habiletés de pensée (donner un exemple, mentionner son désaccord, donner une raison, comparer des idées, etc.). L'interaction avec les autres élèves permet de faire évoluer les idées sur la question posée. La chercheuse observera la participation des enfants pendant les ateliers dans le but de décrire comment se déroulent les discussions.

À la fin du projet, votre enfant sera invité.e à participer à une courte entrevue avec la chercheuse et son enseignant.e (environ 15 minutes) afin de faire part de ses impressions sur la philosophie pour enfants. L'entrevue sera enregistrée à l'aide d'un magnétophone (audio uniquement) pour être ensuite retranscrite textuellement. Ceci facilitera l'analyse des propos.

7 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour votre enfant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel par sa participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Il ou elle pourrait par exemple développer certaines habiletés de pensée, comme donner des raisons, des exemples ou faire des comparaisons. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Il est toutefois possible que votre enfant ressente un malaise face à certains sujets qui pourraient être discutés (ex. : amitié, deuil) selon son niveau d'aisance. Ce risque est toutefois sous le seuil minimal, c'est-à-dire que ce risque est inférieur à ceux inhérents aux aspects de la vie quotidienne.

8 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

8.1 Confidentialité

Les données seront collectées par la chercheuse responsable dans la classe participante. La chercheuse principale connaîtra l'identité des participants en raison de sa présence en classe. Toutefois, toutes les données seront anonymisées pour l'analyse des résultats. Ainsi, en aucun cas le nom de votre enfant ne sera mentionné dans les rapports de recherche et les publications. La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par les lois québécoises et canadiennes.

Si votre enfant participe à une entrevue, un code alphanumérique sera utilisé pour identifier le fichier. Ainsi, il ne sera pas possible de connaître l'identité de l'enfant.

Seules la chercheuse et les directions de recherche auront accès aux données pour l'analyse des résultats.

Malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le chercheur à révéler certaines informations à des tiers (signaler un cas d'abus ou toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission).

8.2 Diffusion

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans un mémoire de maîtrise. Il est également possible que les résultats soient diffusés dans des articles scientifiques ou des communications scientifiques. Dans tous les cas, la chercheuse principale s'assure et s'engage à ce que rien ne permette d'identifier votre enfant.

8.3 Conservation des données

Les données seront conservées pendant 7 ans afin de pouvoir être utilisées dans la perspective de publications scientifiques. Les données numériques (enregistrements audios, transcriptions, notes de terrain) seront conservées sur un entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR. Les données en format papier (productions, formulaires de consentement) seront conservées dans un classeur verrouillé situé dans un bureau également verrouillé.

Les données seront détruites après 7 ans ou dans un cas où la participation de votre enfant serait retirée du projet de recherche.

Les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé et les données en format papier seront déchiquetées par le service d'archivage de l'UQAR.

En faisant la demande à la chercheuse principale (voir coordonnées à la fin du document), vous pourriez consulter les données concernant votre enfant. Toutefois, il est à noter que seules les données recueillies pendant l'entrevue individuelle entre votre enfant et la chercheuse seront disponibles à la consultation afin de respecter le droit à la confidentialité des autres participants.

9 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous et votre enfant êtes donc libres de refuser d'y participer. Votre enfant peut se retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître sa décision au chercheur responsable du projet ou à son enseignant.e, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront détruites immédiatement comme mentionné au point 8.3. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par l'entremise d'un document explicatif envoyé à la maison par l'enseignant.e.

10 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

11 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Arianne Drolet (droa0016@uqar.ca)

Pour toute question d'ordre éthique concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes :

Par courriel : cer@uqar.ca

Par téléphone — Secrétariat du décanat de la recherche : 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais : 1-800-511-3382)

Par la poste : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1

12 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Votre consentement et celui de votre enfant sont donnés par la signature du coupon-réponse ci-dessous. Vous conserverez une copie de ce consentement et une copie sera remise à l'équipe de recherche.

COPIE PARENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant et à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'accepte que mon enfant _____ participe aux différentes activités en classe et à une courte entrevue. Par ailleurs, je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- Je consens à ce que l'entretien et les ateliers soient enregistrés [audio seulement] et retranscrits intégralement.

Signature (tuteur) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Signature (enfant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature (Chercheuse) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer, vous pouvez communiquer avec Arianne Drolet (étudiante à la maîtrise en éducation) à l'adresse courriel suivante droa0016@uqar.ca

Approuvé le 15 mars 2024 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : 2024-400.

COPIE CHERCHEUSE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant et à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'accepte que mon enfant _____ participe aux différentes activités en classe et à une courte entrevue. Par ailleurs, je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- Je consens à ce que l'entretien et les ateliers soient enregistrés [audio seulement] et retranscrits intégralement.

Signature (tuteur) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Signature (enfant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature (Chercheuse) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer, vous pouvez communiquer avec Arianne Drolet (étudiante à la maîtrise en éducation) à l'adresse courriel suivante droa0016@uqar.ca

ANNEXE IV

PLANIFICATION SOMMAIRE DES ATELIERS DE PPE

Atelier #1	Thème : Affirmation de soi / Estime de soi
Déclencheur	Le grand livre des Superpouvoirs
Déroulement du dialogue : 1. Lecture de quelques passages du livre 2. Présentation de l'habileté de pensée 3. Présentation de la question 4. Dialogue 5. Retour par le dessin	Habileté de pensée vedette : - Donner des raisons (Visuel : Je pense que parce que)
Plan de discussion - Qu'est-ce qu'un super pouvoir ? - Est-ce que tu crois que nous avons tous des superpouvoirs ? - Est-ce que c'est réaliste de souhaiter avoir tous les superpouvoirs ? - Qu'arriverait-il si nous avions tous les mêmes superpouvoirs ? - Qu'est-ce que ça veut dire d'être unique/différent ? - Est-ce qu'il y a des avantages à être différent ? - Est-ce qu'il y a des points négatifs à être différent ? - Est-ce que je peux avoir des ressemblances et des différences qui ne se voient pas ? - Est-ce qu'il est important d'être différent des autres ?	
Retour / Conclusion	Dessin : - Chaque enfant réalise un autoportrait à partir de la question suivante :

	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est ton super pouvoir ? - Qu'est-ce qui te distingue des autres ?
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Atelier #2	Thème : Le bien et le mal
Déclencheur :	<i>For the birds</i>
Déroulement du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - Retour sur l'habileté de pensée « Donner une raison » (connaissances antérieures des élèves). - Présenter le court-métrage - Retour sur la vidéo : ce qui est présenté, qu'est-ce qui s'est passé, etc. - Présentation de la question - Dialogue (sous-questions) - Retour par le dessin 	Habileté de pensée vedette : Donner une raison
<p>Plan de discussion</p> <p>Question principale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les actions des oiseaux étaient bonnes ou mauvaises ? Pourquoi ? <p>Sous-questions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'une bonne action ? - Qu'est-ce qu'une mauvaise action ? - Est-ce qu'une action peut être à la fois bonne et à la fois mauvaise ? - Quels sont les effets des bonnes actions ? - Quels sont les effets d'une mauvaise action ? - Est-il facile de choisir entre le bien et le mal ? Pourquoi ? 	

- Est-ce la même valeur (intention ou non-intention) ?
- Sommes-nous plus méchants envers les gens qui sont différents ?
- Est-ce plus facile d'être méchant lorsque nous sommes en groupe ?
- Est-ce que les petits oiseaux agissent plus méchamment que le gros oiseau ?

Retour / Conclusion	Dessin : À la suite de cette discussion, dessine ce que tu retiens ou ce que tu penses par rapport au sujet.
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Atelier #3	Thème : La perception des autres et le jugement
Déclencheur :	Snack Attack
Déroulement du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - Rappel des règlements - Rappel de HP#1 - Présentation de la vidéo 2x - Dialogue 	Habileté de pensée vedette : Donner une raison

Plan de discussion

Question principale

Comment les personnages du film se perçoivent-ils les uns les autres ?

SOUS-GROUPE —

Sous-groupe 1 —La dame

- Comment la dame perçoit-elle le jeune homme ?
- Pourquoi la dame agit-elle de cette façon dans le film ?
 - Quels sont les indices qui poussent la dame à penser ceci du jeune homme ?
 - Pouvait-elle faire confiance à ces indices ?

Sous-groupe 2 —Le jeune homme

- Comment le jeune homme perçoit-il la dame ?
- Pourquoi agit-il de cette façon envers la dame ?
- Quels sont les signes qui poussent le jeune homme à penser ceci ?

Retour en grand groupe (partage des idées).

- Quelles sont les différences et les ressemblances dans les actions des personnages ?
- Est-ce que les deux personnages se sont jugés l'un et l'autre ? Pourquoi ?
- Comment le jugement peut-il affecter la perception des autres ?
- À quoi sert le jugement ?
 - Peux-tu donner un exemple d'un jugement qui est utile ?
 - Peux-tu donner un exemple d'un jugement qui n'est pas utile ? (Un jugement qui nuit).
- Pourquoi jugeons-nous les autres ?
- Est-ce que mon jugement peut m'aider ou me nuire dans mes interactions avec les autres ?
- Pouvons-nous contrôler la manière dont les autres nous perçoivent ?

Retour / Conclusion	Retour métacognitif — 1 chose que tu as aimée et 1 chose que tu n'as pas aimée.
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

Atelier #4	Thème : Les préjugés
Déclencheur :	<i>Le bon côté du mur</i>
Déroulement du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - Retour sur les règles et HP - Lecture du livre jeunesse (mettre en évidence le sous-texte). - Retour sur l'histoire. - Dialogue 	Habileté de pensée vedette : Donner une raison
Plan de discussion Question principale Est-ce que le point de vue du chevalier est exact à la réalité ou faux ? Pourquoi ?	

Sous-questions

- Qu'utilisons-nous pour nous faire un point de vue ?
- Comment savoir si ce que nous imaginons est réel ou non ?
- Quelle est la différence entre la réalité et ce que j'imagine ou je pense dans ma tête ?
- Devons-nous nous fier que sur ce qui est visible pour se faire un point de vue ?
- Est-il facile de voir « l'invisible » ?
- Est-ce qu'un point de vue influence ma perception des choses ?
- Est-ce qu'un point de vue peut être à la fois réel et à la fois faux ?
- Est-il facile ou difficile de changer de point de vue ?
- Est-il important de douter de ce que nous ne connaissons pas ?
- Est-ce que l'inconnu fait peur ?
- Devons-nous chercher à comprendre le point de vue des autres ?
- Comment pouvons-nous comprendre le point de vue des autres ?
- Est-il plus facile de comprendre le point de vue de l'autre quand il est le même ou quand il est différent ?

Retour / Conclusion

Nommer une chose que tu as apprise ou une idée que tu as aimée.

Atelier #5	Thème : Amitié
Déclencheur :	Amitiés
Déroulement du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - Rappel des règles et de HP - Lecture du livre jeunesse - Dialogue - Retour par le dessin 	Habileté de pensée vedette : Donner une raison
Plan de discussion Question principale Est-ce que les amitiés changent ? Pourquoi ?	
Sous-questions Comment définis-tu un ami ? Existe-t-il différents types d'amis ? Est-ce qu'un membre de ma famille peut être considéré comme un ami ? Est-ce que toutes les amitiés durent pour toujours ? L'amitié doit-elle toujours être égale ? Pourquoi ? Qu'arrive-t-il si deux amis n'ont pas le même niveau d'appréciation ? L'amitié doit-elle être réciproque ? Est-ce que je peux considérer une personne comme une amie si celle-ci ne pense pas la même chose ? Existe-t-il des règles en amitié ? Qu'arrive-t-il si nous ne respectons pas les règles ? Peut-on être triste en amitié même sans conflit ? Existe-t-il des raisons positives pourquoi une amitié se termine ? Ai-je besoin d'amis pour être heureux ? Peut-on être son propre ami ?	
Conclusion	Dessiner c'est quoi un bon ami.

Atelier #6	Thème : L'impact des gestes et des mots
Déclencheur :	Petites mises en situation imagées.
Déroulement du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de petites mises situations. - Élèves placent leur nom sur une échelle selon leur opinion. - Dialogue sur les idées et opinions 	Habileté de pensée vedette : Aucune.

<p>des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alternance entre dialogue et présentation d'une situation. 	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Plan de discussion

Sous-questions (selon les réponses des élèves)

- Quels sont les effets des mots ?
- Quels sont les effets des gestes ?
- Est-ce qu'un même geste peut me faire réagir différemment selon la personne qui fait le geste ?
- Qu'est-ce qui est le plus important : les gestes ou les mots ?
- Quels effets peuvent avoir les mots ?
- Est-ce qu'un geste non violent peut blesser ou faire de la peine aux autres ?
- Est-ce que les mots peuvent être plus blessants que les gestes ?
- Est-ce que les mots ont un pouvoir sur nous ?
- Est-ce que l'absence de mots ou d'un geste peut être blessante ?
- Est-ce qu'il est important de tenir parole ? (réaliser ses promesses)
-

Retour / Conclusion	Retour métacognitif avec des gestes.
----------------------------	--------------------------------------

Atelier #7	Thème : La nature
Déclencheur :	Promenade dans le parc : « Observez la nature autour de vous, dessinez ce que vous observez ».
Déroulement du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - Déroulement en extérieur. - Alternance entre observation de la nature et dialogue sur le sujet. 	Habileté de pensée vedette : Aucune.
Plan de discussion Sous-questions	

<p>1. Qu'est-ce qui fait partie de la nature ? (observation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment décris-tu la nature (aide-toi de ton dessin) ? - Qu'est-ce qui fait partie de la nature ? <p>2. Qu'est-ce qui n'en fait pas partie ? (observation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication du dessin ou des notes. <p>3. À quoi sert la nature ? (Observation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la nature est importante ? Comment aide-t-elle les humains et les animaux ? - Penses-tu que la nature et les animaux ont des sentiments ? Pourquoi ? - Est-il possible de faire du mal à la nature ? Est-il possible de lui faire du bien ? 	
Retour / Conclusion	Retour en promenade <ul style="list-style-type: none"> - Trouve quelque chose que tu trouves beau dans la nature. Pourquoi trouves-tu cela joli ? - Trouve quelque chose que tu ne trouves pas beau. Pourquoi trouves-tu cela laid ?

Atelier #8	Thème : Le mensonge
Déclencheurs :	Petites mises en situation (jouées par les élèves) <p>1. Je devais remettre un travail à mon enseignante ce matin. Toutefois, j'ai complètement oublié de le faire. J'ai peur de me faire chicaner. Je dis donc à mon enseignante qu'une bouteille d'eau s'est renversée dans mon sac et a détruit mon travail.</p> <p>2. Mon meilleur ami m'a prêté sa planche à roulettes pour la fin de semaine. En jouant avec, j'ai brisé une roue par accident. Lorsque mon ami</p>

	<p>me demande ce qui est arrivé à la roue, je lui avoue l'avoir brisé par accident.</p> <p>3. Après l'école, je me rends au parc même si mes parents ne le veulent pas. Je demande à mon frère de ne pas le dire à mes parents. Lorsque mes parents demandent à mon frère si je suis au parc, celui-ci répond que non.</p> <p>4. Ma journée à l'école a été difficile aujourd'hui et je n'ai pas envie d'en parler. Lorsque ma mère me demande comment a été ma journée, je lui réponds : « Très bien ».</p> <p>5. C'est l'anniversaire de mon père samedi. Ma mère lui prépare une surprise et a organisé une fête en famille au chalet. Le samedi matin, ma mère dit à mon père qu'elle aimerait qu'il l'aide à faire l'épicerie. En réalité, elle le conduira au chalet pour le surprendre.</p> <p>6. Ma petite sœur de 3 ans me montre son dessin. Puisqu'elle est très jeune, elle ne sait que dessiner des gribouillis qui ne font pas de sens. Elle me demande si je trouve son dessin joli. Je lui réponds oui pour lui faire plaisir.</p>
<p>Déroulement du dialogue : Première partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Division de la classe en deux espaces : mensonge / pas un mensonge. - Présentation d'une mise en situation : les élèves doivent se placer du côté de la classe selon leur opinion. - Discussion avec leur groupe sur les raisons que cela est un mensonge 	<p>Habileté de pensée vedette : Aucune.</p>

<p>ou non.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogue sur leurs opinions et sous-questions. <p>Deuxième partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Division de la classe en deux espaces : bonne raison pour mentir / pas une bonne raison pour mentir. - Même déroulement. 	
<p>Plan de discussion</p> <p>Sous-questions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les raisons qui vous font penser qu'il s'agit d'un mensonge ? - Ceux qui pensent que cela n'en est pas un, pourquoi ? - Pourrions-nous donner d'autres raisons ? - Est-ce que quelqu'un n'arrive pas à prendre position ? Pourquoi ? - Pourquoi est-ce une bonne/une mauvaise raison pour mentir ? 	
<p>Retour / Conclusion</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retour métacognitif sur ce qu'ils retiennent.

<p>Atelier #9</p>	<p>Thème : Le bien et le mal</p>
<p>Déclencheur :</p>	<p>Mythe de l'anneau de Gygès</p>
<p>Déroulement du dialogue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture et explication du mythe - Faire dessiner ce qu'ils feraient à la place de Gygès. - Écrire/dessin ou tableau les idées des élèves - Identifier si les actions sont bonnes ou mauvaises. - Dialogue. 	<p>Habileté de pensée vedette : Aucune</p>

Plan de discussion**Question principale**

Si vous aviez cet anneau et la certitude que personne ne pourrait vous voir et que vous avez la certitude de ne jamais vous faire prendre, que feriez-vous ?

Dessine ce que tu ferais si tu avais l'anneau.

Sous-questions

- Comment peut-on expliquer que certaines personnes feraient des actions considérées mauvaises ?
- Est-ce que nous nous comportons bien seulement, car nous avons peur d'être punis ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui peut expliquer qu'une personne se comporte bien ou mal ?
- S'il n'y avait aucune règle dans notre société, comment les gens se comporteraient-ils selon toi ? Pourquoi ?

Retour / Conclusion

Préfères-tu un monde avec des règles ou un monde sans limites ? (Dessin ou oral)

ANNEXE V

GUIDES D'ENTREVUES DES PARTICIPANTS

Guide d'entrevue enseignante collaboratrice

Ce projet de recherche vise à décrire la pratique de la philosophie pour enfants dans un contexte de classe d'adaptation scolaire au primaire. L'entrevue aura une durée approximative de 60 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (dictaphone) afin de ne rien manquer de vos explications. Nous engageons à respecter la confidentialité de l'entrevue.

Bien que vous ayez déjà donné votre consentement à participer à ce projet de recherche, je tiens à vérifier que vous réitérez votre consentement à participer à cette entrevue.

Acceptez-vous que j'enregistre l'entrevue ?

Identification personnelle (entretien initial seulement)

Questions d'ordre général pour connaître l'enseignante collaboratrice.

1. Quel est votre parcours de formation en enseignement ?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous en classe d'adaptation scolaire et sociale ?
3. Pouvez-vous nous présenter votre classe ? (Nombre d'élèves, particularités, forces et défis au quotidien, déroulement typique d'une journée, contenus enseignés, etc.)

THÈME 1 : Conceptions de la philosophie pour enfants

Entretien initial :

1. Que connaissez-vous de la pratique de la philosophie pour enfants ?
2. Selon vous en quoi consiste la pratique de la philosophie pour enfants ?
3. Quelles sont vos conceptions initiales sur la philosophie pour enfants ?
 - a. Qu'est-ce qui vous intéresse dans cette pratique ?

- b. Quelles étaient ou sont vos premières impressions face à cette pratique ?
- c. Quels sont vos sentiments face à l'intégration prochaine de cette pratique en classe ?
- 4. Qu'est-ce qui vous a intéressé à participer à ce projet ?
- 5. À première vue, quels seraient les apports anticipés de la pratique de la philosophie pour enfants dans votre classe ?
- 6. À première vue, quelles seraient les limites anticipées de la pratique de la philosophie pour enfants dans votre classe ?

Entretien de mi-parcours et entretien final :

- 1. Après avoir pratiqué la philosophie pour enfants avec vos élèves, comment percevez-vous cette pratique maintenant ?
- 2. Comment vos conceptions ont-elles changé par rapport à cette pratique ?
 - a. Selon vous, pourquoi ont-elles changé ?
 - b. Avez-vous de nouveaux sentiments face à la pratique de cette dernière ?
 - c. Jusqu'à présent, comment se déroule votre expérience ?
- 3. Qu'avez-vous appris ou découvert par rapport à cette pratique depuis le dernier entretien ?
- 4. Pensez-vous que la philosophie pour enfants a des effets sur la pratique de vos élèves ? Si oui, lesquels ?
- 5. Jusqu'à présent, voyez-vous ou non l'intérêt de poursuivre cette pratique après la fin de ce projet de recherche ?
 - a. Quel serait l'intérêt de poursuivre ?
 - b. Quel serait l'intérêt de cesser ?

THÈME 2 : La pratique de la PPE en classe (apports et limites)

Entretien de mi-parcours et entretien final :

- 1. Pouvez-vous décrire comment se déroule de manière générale un atelier de philosophie pour enfants dans votre classe ?
- 2. Comment avez-vous procédé pour planifier les ateliers ? Quelles sont les motivations derrière les choix réalisés par rapport aux thèmes et aux contenus abordés ?
- 3. Parlez-moi de l'atelier vous ayant le plus marqué depuis notre dernière rencontre.
 - a. Quels sont les éléments qui font en sorte que ce dernier ait été davantage marquant selon vous ?
 - b. Quel en était le thème ?
- 4. De manière générale, quels sont les points forts qui se manifestent pendant les ateliers de philosophie pour enfants ?

5. De manière générale, quels sont les obstacles rencontrés pendant les ateliers de philosophie pour enfants ?
 - a. Comment avez-vous procédé pour surmonter ces obstacles ?
 - b. Comment avez-vous eu besoin d'adapter votre animation en cours d'atelier ? Si oui, précisez.
 - c. Comment avez-vous eu besoin d'adapter votre planification après des ateliers ? Si oui, précisez.
6. Jusqu'à présent, quels sont les apports du recours de cette pratique selon vous :
 - a. Sur le plan de votre pratique enseignante ?
 - b. Sur les apprentissages des élèves ?
 - c. Sur le plan affectif des élèves ?
 - d. Autre ?
7. Jusqu'à présent, quelles sont les limites du recours à cette pratique selon vous :
 - a. Sur le plan de votre pratique enseignante ?
 - b. Sur les apprentissages des élèves ?
 - c. Sur le comportement des élèves ?
 - d. Autre ?
8. Depuis l'implantation hebdomadaire de la philosophie pour enfants dans votre classe, quels changements avez-vous observés dans le processus réflexif et de pensée de vos élèves ?
 - a. Y'a-t-il eu une évolution quant à la mobilisation d'habiletés de pensée ?
 - b. Avez-vous observé des situations en dehors des ateliers de philosophie où des élèves ont utilisé des habiletés de pensée ?
 - c. Selon vous, quels sont les bénéfices que procure la pratique de la philosophie pour enfants ?
 - d. Est-ce que vous avez remarqué tout autre changement ? Si oui, lesquels ?

Guide d'entrevue technicienne en éducation spécialisée

Ce projet de recherche vise à décrire la pratique de la philosophie pour enfants dans un contexte de classe d'adaptation scolaire au primaire. L'entrevue aura une durée approximative de 60 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (dictaphone) afin de ne rien manquer de vos explications. Nous engageons à respecter la confidentialité de l'entrevue.

Bien que vous ayez déjà donné votre consentement à participer à ce projet de recherche, je tiens à vérifier que vous réitérez votre consentement à participer à cette entrevue.

Acceptez-vous que j'enregistre l'entrevue ?

Questions d'ordre général pour connaître la personne technicienne en éducation spécialisée.

1. Quel est votre parcours de formation ?
2. Depuis combien d'années travaillez-vous en classe d'adaptation scolaire et sociale et/ou auprès d'élèves en difficulté ?
3. Pouvez-vous nous parler de votre rôle dans la classe ? Comment intervenez-vous auprès des élèves ? Comment travaillez-vous avec l'enseignant.e ?

THÈME 1 : Conceptions de la philosophie pour enfants

1. Avant d'entamer ce projet, aviez-vous déjà entendu parler de la philosophie pour enfants ?
 - a. Si oui, précisez dans quel contexte.
 - b. Que connaissiez-vous de cette pratique ?
 - c. Si non, quelles étaient vos croyances face à cette pratique ?
2. Après avoir pratiqué la philosophie pour enfants avec vos élèves, comment percevez-vous cette pratique en cet instant présent ?
3. Comment vos conceptions ont-elles changé par rapport à cette pratique ?
 - a. Selon vous, pourquoi ont-elles changé ?
 - b. Avez-vous de nouveaux sentiments face à la pratique de cette dernière ?
 - c. Jusqu'à présent, comment se déroule votre expérience ?

THÈME 2 : La pratique de la PPE en classe (apports et limites)

1. Parlez-moi de l'atelier vous ayant le plus marqué depuis le début du projet.
 - a. Quels sont les éléments qui font en sorte que ce dernier ait été davantage marquant selon vous ?

- b. Quel en était le thème ?
2. De votre point de vue de TES, quels sont les obstacles qui ont été rencontrés pendant les ateliers de philosophie pour enfants auprès des élèves ?
a. Comment ces obstacles ont-ils pu être surmontés ?
3. Jusqu'à présent, quels sont les apports du recours de cette pratique selon vous :
a. Sur les apprentissages des élèves ?
b. Sur le plan affectif des élèves ?
c. Autre ?
4. Jusqu'à présent, quelles sont les limites du recours de cette pratique selon vous :
a. Sur les apprentissages des élèves ?
b. Sur le plan affectif des élèves ?
c. Autre ?
5. Depuis l'implantation hebdomadaire de la philosophie pour enfants dans votre classe, quels changements avez-vous observés dans le processus réflexif et de pensée de vos élèves ?
a. Y'a-t-il eu une évolution quant à la mobilisation d'habiletés de pensée ?
b. Avez-vous observé des situations en dehors des ateliers de philosophie où des élèves ont utilisé des habiletés de pensée ?
c. Selon vous, quels sont les bénéfices que procure la pratique de la philosophie pour enfants ?
d. Est-ce que vous avez remarqué tout autre changement ? Si oui, lesquels ?

Guide d'entrevue élèves

Ce projet de recherche vise à décrire et à comprendre comment nous pouvons faire de la philosophie pour enfants dans une classe semblable à la tienne. L'entrevue que nous réaliserons aura une durée approximative de 15 minutes. Si tu acceptes, le tout sera enregistré (dictaphone) afin de ne rien manquer de tes réponses. Je m'engage à respecter ton anonymat.

Avant de commencer, je tiens à vérifier que tu désires toujours réaliser cette entrevue avec moi. Tu as le droit de refuser et il n'y aura aucune conséquence si tu décides finalement de ne pas le faire.

Acceptes-tu que j'enregistre l'entrevue avec mon dictaphone ?

Questions d'ordre général pour connaître l'élève et le mettre à l'aise.

1. Peux-tu me parler un peu de toi ?
2. Depuis combien de temps es-tu dans la classe de X ?
3. Qu'aimes-tu faire à l'école ?

THÈME 1 : Conceptions de la philosophie pour enfants

Dans les dernières semaines, nous avons fait des ateliers de philosophie pour enfants.

1. Peux-tu me parler de cette expérience pour toi ?
 - a. Comment se déroulaient les ateliers dans la classe ?
 - b. Que devais-tu faire en tant qu'élève ?
 - c. Qu'est-ce que tu as apprécié ? Pourquoi ?
 - d. Qu'est-ce que tu n'as pas apprécié ? Pourquoi ?
2. Quel a été l'atelier que tu as préféré ? Pourquoi ?
3. Quel a été l'atelier que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?
4. Est-ce que tu aimerais ou non continuer à faire des ateliers de philosophie pour enfants ?

THÈME 2 : La pratique de la PPE en classe (apports et limites)

1. As-tu appris des choses pendant les ateliers ?
 - a. Si oui, peux-tu me donner un exemple ?
 - b. Si non, pourquoi, tu penses ?
2. Est-ce qu'il a des choses dans les ateliers que tu as trouvé difficiles ?
 - a. Si oui, peux-tu me donner un exemple ?

3. Est-ce qu'il a des choses dans les ateliers que tu as trouvé difficiles ?
 - a. Si oui, peux-tu me donner un exemple ?
 - b. Qu'est-ce que tu as fait pour surmonter cette difficulté ?
4. Est-ce qu'il y a des choses que l'on fait dans les ateliers de philosophie pour enfants que tu as faites ailleurs que dans la classe, comme à la récréation, avec tes amis ou à la maison par exemple ?
 - a. Si oui, peux-tu me donner un exemple ?
5. Pour terminer, comment noterais-tu sur une échelle de 1 à 5 ton expérience des ateliers de philosophie pour enfants ? (Montrer un support visuel de l'échelle : 1 = J'ai détesté mon expérience ... 5 = J'ai adoré mon expérience).
 - a. Peux-tu m'expliquer ta réponse
6. Je t'ai posé toutes les questions que je voulais te poser. Avant de terminer l'entrevue, voulais-tu me parler d'autre chose ? Est-ce qu'il y a autre chose que tu aurais aimé me dire ?

7. As-tu des questions pour moi ?

Je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de me parler de ton expérience. Cela m'aidera beaucoup dans mon travail. Merci aussi d'avoir participé aux ateliers de philosophie pour enfants et d'avoir essayé quelque chose de nouveau.

Approuvé le **15 mars 2024** par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : **2024-400**.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H. et Abdul Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children*, 9(11), 1671. <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/11/1671>
- Agee, J. (2019). *Le bon côté du mur*. Gallimard.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. et Pedro, I. (2002). Self-esteem and Academic Achievement Among Adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/01443410120101242>
- American Psychiatric Association (APA). (2021). *What is specific learning disorder*. <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>
- Antony, S. (2018). *Débranché*. Scholastic.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2015, 2 mars 2015). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. <https://www.ldac-acta.ca/definition-nationale-des-troubles-dapprentissage/?lang=fr>
- Beaulac, G. et Robert, S. (2011). Théories à processus duaux et théories de l'éducation : le cas de l'enseignement de la pensée critique et de la logique. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 63-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1044302ar>
- Blond-Rzewuski, O., Budex, C., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, J.-C., Sasseville, M., Tharrault, P., Tozzi, M., Bidar, A. et Meirieu, P. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants*? Hatier.
- Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L., Robert, J. et Dupin de Saint-André, M. (2021). *Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse : pratiques gagnantes, outils pédagogiques et suggestions littéraires*. Chenelière éducation.
- Bonilla, R. et Isern, S. (2019). *Le grand livre des superpouvoirs*. Père Fouettard.
- Bouchard, N. et Daniel, M.-F. (2018). Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique. *Spirale* -

- Revue de recherches en éducation, 62(2), 113-122.*
<https://doi.org/10.3917/spir.062.0113>
- Cadalego, A. (2012). *Snack Attack* Arc Productions; Metanoia Films.
- Carpenter, H., Papps, I., Bragg, J., Dyson, A., Harris, D., Kerr, K., Todd, L. et Laing, K. (2013). *Evaluation of pupil premium.*
<https://www.researchgate.net/publication/279757317>
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. et McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional & Behavioural Difficulties, 23(1), 81-96.*
<https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1388654>
- Centre de services scolaires de Beauce-Etchemin. (s.d.). *Classe de cheminement particulier du primaire : Cadre de référence.*
https://www.adaptationscolairecssbe.com/_files/ugd/2039b6_2f7d9afece49427fb3834b8695b0cb65.pdf
- Cloutier, A. (2016). *Métacognition, raisonnement logique et philosophie pour enfants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8663>
- Daniel, M.-F., Pallascio, R., Lafortune, L. et Darveau, M. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire.* Presses de l'Université du Québec.
<https://www.puq.ca/catalogue/livres/pour-apprentissage-une-pensee-critique-primaire-288.html>
- Delanoë, A. (2021). La pratique du dialogue philosophique auprès d'adolescents en souffrance psychique : une pratique de care ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23(3), 40-70.* <https://id.erudit.org/iderudit/1092715ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 33-64.*
<https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse369/000305ar.pdf>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64(1), 135-168.*
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duclos, A.-M. (2010). *Le programme de Philosophie pour enfants en contexte scolaire comme outil de compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans* Université du Québec à Montréal].
https://www.researchgate.net/publication/281839746_La_Philosophie_pour_enfants_comme_outil_de_comprehension_des_emotions

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Eggleston, R. (2001). *For the Birds* Disney; Pixar Animation Studios.
- Farahani, M. F. (2014). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.534>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). *Référentiel Les élèves à risque et HDAA*.: Fédération des syndicats de l'enseignement. http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDA/Referentiel_EHDA_avril_2018.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition.). Chenelière éducation.
- Gagné, P. P., Leblanc, N., Rousseau, A. et Lussier, F. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Chenelière éducation.
- Gagnon, M., Couture, É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78. <https://id.erudit.org/iderudit/1018401ar>
- Gagnon, M. et Mailhot-Paquette, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire : Conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.
- 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 des adolescents. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaia?codigo=5013775>
- Gardelli, V., Backman, Y., Franklin, A. et Gardelli, Å. (2023). 'you talk and try to think, together' – a case study of a student diagnosed with autism spectrum disorder participating in philosophical dialogues. *Childhood and Philosophy*, 19(n/a), 1-28. <https://philpapers.org/go.pl?id=GARYTA&proxyId=&u=https%3A%2F%2Fphilpapers.org%2Farchive%2FGARYTA.pdf>
- Gonthier, C. et Therriault, G. v. (2020). *Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelles et professionnelles* Université du Québec à Rimouski]. WorldCat.org.

<https://uqar.on.worldcat.org/search/detail/1245486237?queryString=gonthier%20et%20therriault&clusterResults=true&groupVariantRecords=false>

Gorard, S., Siddiqui, N. et See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. <https://eric.ed.gov/?id=ED581147>

Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e). Chenelière éducation.

Gregory, M. R. (2008). *Philosophy for Children : Practitioner Handbook*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Gregory, M. R., Haynes, J. et Murris, K. (2017). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.

Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M.-W. et Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362-384.
<https://ezproxy.uqar.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1353159&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>

<http://dx.doi.org/10.1177/08295735221118474>

Hawken, J. (2021). Entre ontologie et politique, le caring thinking chez Ann Margaret Sharp : analyse théorique d'une conception singulière du care. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 16-39.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092714ar>

Henrion-Latche, J. (2019). La philosophie en action auprès d'adolescents dysfonctionnels: renforcer la résistance préparer la résilience à l'aide de la matrice didactique de Michel Tozzi. *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philosophia*, 64(3), 65-90.
<http://studia.ubbcluj.ro/download/pdf/1266.pdf>

Heron, G. et Cassidy, C. (2018). Using practical philosophy to enhance the self-regulation of children in secure accommodation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 254-269. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1461469>

Jeanmart, G., Delbrassine, N., Damit, G., Filipucci, A., Franck, S., Herla, A., Pieret, D., Pleeck, A. et Schlögel, S. (2020). *Philosopher par le dialogue : quatre méthodes*. Vrin.

Jenkins, P. et Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.495781>

- Lang, M. et Gagnon, S. (2018). Mise en oeuvre du programme de philosophie pour enfants : les effets sur l'enseignement selon trois enseignants du primaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 43-74.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1064867ar>
- Laverty, M., Hansen, D. et Gregory, M. R. (2021). Chapter 6. Philosophy for Children and Children's Philosophical Thinking. Dans *History of Western philosophy of education ; volume 5* (vol. 5, p. 153-178). Bloomsbury Academic.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (3e éd.). De Boeck.
- Lukey, B. (2004). Rethinking dialogue: reflections on P4C with autistic children. *Thinking*, 17, 24-29. <https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/lukey.pdf>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D. et Taylor, G. (2018). Le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de l'autodétermination chez des élèves du primaire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62(2), 123-140. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0123>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussières, È.-L., Taylor, G., Éthier, M.-A. et Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107, 110260.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (Fourth edition.). Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Michaud, O. et Sasseville, M. (2017). Introduction à la philosophie pour enfants ou l'approche Lipman. *Diotime*, 71.
<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numerous/071/008/>
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès : politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'éducation.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64138>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Ministère de l'éducation.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/44344>

Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pf_eq/CCQ-Programme-Primaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. [Québec]: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. . Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDif_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Pour une politique de la réussite éducative : l'éducation, parlons d'avenir. Document de consultation*. (9782550766452; 2550766458). [Québec]: Éducation et enseignement supérieur.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2895158>

Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Office des personnes handicapées du Québec. (2024). *Mieux connaître les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : portrait annuel : Édition 2024*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Statistiques/eleves-difficulte_acc.pdf

Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/012364ar>

Pettier, J.-C. (2005). La philosophie en... SEGPA. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 35(1), 75-90. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_35_1_1340

Québec. (2023). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 25 septembre 2023*. Éditeur officiel du Québec.

Rahdar, A., Pourghaz, A. et Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=193a7234-a652-4c57-b4f6-b86f32e5d966%40redis>

Reid, G. et Henrion, A. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage intégration et styles d'apprentissage*. De Boeck.

Restrepo, G. et Venet, M. l. (2022). *Cerveau, développement et apprentissage*. Éditions JFD.

Rutherford, R. B., Quinn, M. M. et Mathur, S. R. (2004). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. Guilford Press.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>

Sainte-Justine, C. (s.d.). *La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage : Troubles d'apprentissage*. <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Definition/Difference>

Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3e éd.). Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M. et Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école* (3). Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M. et Hawkens, J. (2020). *Abécédaire de la philosophie pour enfants*. Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 273-293). Presses de l'Université du Québec. <https://www.deslibris.ca/ID/432313>

Siddiqui, N., Gorard, S. et See, B. H. (2017). *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. <https://dro.dur.ac.uk/20880/1/20880.pdf>

Simon, C. (1979). Philosophy for students with learning disabilities. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1(1), 21-33. <https://doi.org/10.5840/thinking19791149>

- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology : theory and practice* (Twelfth edition.). Pearson.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd, p. 443-466). Sage Publications.
- Stokes, G. (2006). Exploring the benefits of an inquiry-based intervention approach for children with learning difficulties. *Critical & Creative Thinking*, 14(5), 52-65.
- Topping, K. J., Trickey, S. et Cleghorn, P. (2019). *A teacher's guide to philosophy for children*. Routledge.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3e édition.). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Wan Yusoff et Wan Mazwati. (2018). The impact of philosophical inquiry method on classroom engagement and reasoning skills of low achievers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 135-146. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175677>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272. [https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ayagli/136643/Wanlin2\[1\].pdf](https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ayagli/136643/Wanlin2[1].pdf)
- Yergeau, S. et Sasseville, M. (2018). *Bien penser grâce à la communauté de recherche philosophique* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. WorldCat.org. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/31453>
- Zolotow, C. et Chaud, B. (2021). *Amitiés*. Le Lièvre de Mars.

