

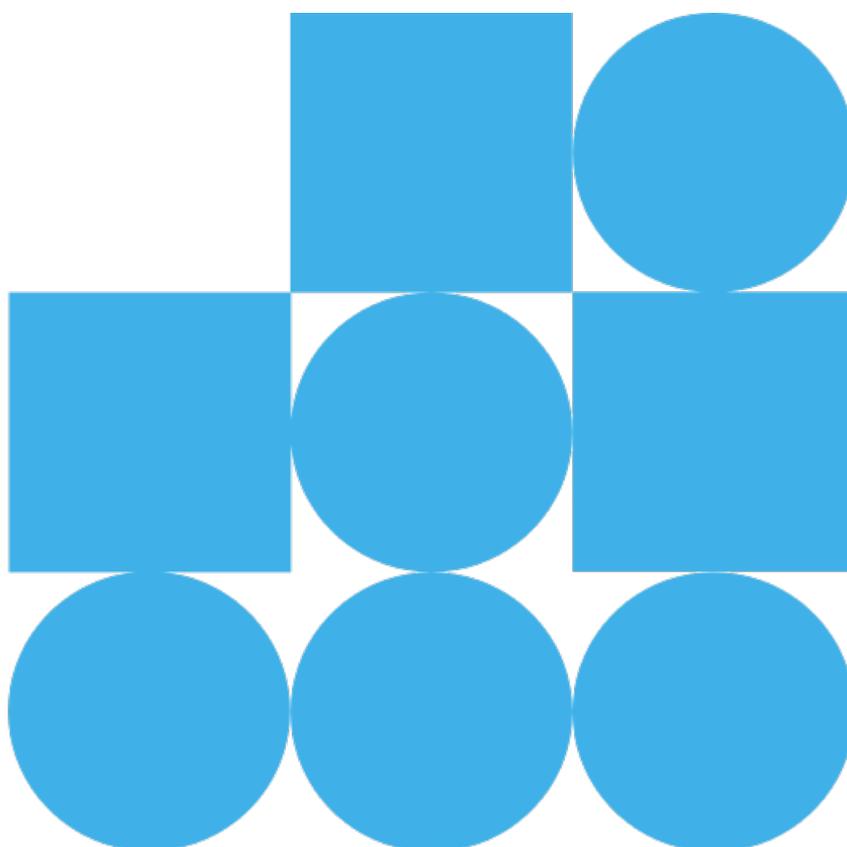


Série sur les Pratiques Éducatives 32

Philosophie pour les Enfants

Keith J. Topping, Steve Trickey, et Paul Cleghorn

Traduction : Kathrine Maleq



Translation Disclaimer

The IBE and the IAE take this opportunity to express their profound gratitude to all those scholars who have provided translations into other languages. However, the IBE and the IEA would like to point out that, although an evaluation of these translations is conducted, the final responsibility for the precision of the translation remains entirely with the translator.

Série sur les pratiques Éducatives

Conseil éditorial

Série sur les Pratiques Éducatives

Co-presidence

Ydo Yao

Bureau International d'Éducation de l'UNESCO

Stella Vosniadou

Flinders University of South Australia, Australie

Membres

Lorin Anderson

University of South Carolina, États-Unis

Maria Ibarrola

Instituto Politécnico Nacional, Mexique

Rédactrice en cheffe

Simona Popa

Bureau International d'Éducation de l'UNESCO

L'Académie Internationale de l'Éducation

L'Académie Internationale de l'Éducation (AIE) est une association scientifique à but non lucratif qui promeut la recherche en éducation, ainsi que sa diffusion et sa mise en œuvre. Fondée en 1986, l'Académie se donne pour mission de renforcer la recherche en éducation, résoudre les problèmes éducatifs au niveau mondiale et améliorer la communication entre les décideurs politiques, les chercheurs et les praticiens.

Le siège de l'Académie se trouve à l'Académie royale des sciences, de la littérature et des arts de Bruxelles, en Belgique, et son centre de coordination se situe à l'Université Curtin de technologie de Perth, en Australie.

L'objectif centrale de l'AIE est d'encourager l'excellence académique dans tous les domaines de l'éducation. A cet effet, l'Académie fournit, en temps opportun, des synthèses des recherches scientifiques d'envergure internationale. L'Académie élabore également des revues critiques des recherches, de leurs fondements et de leurs applications possibles au niveau des politiques éducatives.

Les membres actuels du Conseil d'administration de l'Académie sont :

Doug Willms, Université du Nouveau Brunswick, Canada (Président)

Barry Fraser, Université de technologie Curtin, Australie (Directeur exécutif)

Lorin Anderson, Université de Caroline du Sud, États-Unis (Président élu)

Maria de Ibarrola, Institut national polytechnique, Mexique (Ancien président)

Marc Depaepe, Université de Leuven, Belgique

Kadriye Ercikan, Université de Colombie-Britannique, Canada

Gustavo Fischman, Université d'État de l'Arizona, États-Unis

www.iaoed.org

Le Bureau International d'Éducation

Le Bureau International d'Éducation (BIE), une organisation privée non gouvernementale, a été créé en 1925 par des éducateurs suisses dans le but d'assurer un leadership intellectuel et de promouvoir la coopération internationale dans le domaine de l'éducation. En 1929, le BIE est devenu la première organisation intergouvernementale dans le domaine de l'éducation. À la même époque, Jean Piaget, professeur de psychologie à l'Université de Genève, a été nommé directeur et a dirigé le BIE pendant 40 ans en collaboration avec Pedro Rosselló, directeur adjoint.

En 1969, le BIE est devenu partie intégrante de l'UNESCO, tout en conservant une autonomie intellectuelle et fonctionnelle.

Le BIE est un institut de catégorie I de l'UNESCO et un centre d'excellence dans le domaine des programmes d'études et des questions connexes. Sa mission est de renforcer la capacité des États membres à concevoir, développer et mettre en œuvre des programmes d'études qui garantissent l'équité, la qualité, la pertinence sur le plan du développement et l'efficacité des ressources des systèmes d'éducation et d'apprentissage.

Le mandat du BIE-UNESCO le positionne stratégiquement pour soutenir les efforts consentis par les États membres pour mettre en œuvre l'objectif 4 du développement durable (ODD4), une éducation de qualité pour tous, ainsi que d'autres ODD dont l'efficacité des systèmes d'éducation et d'apprentissage dépendent.

www.ibe.unesco.org

À propos de la série

Cette série a été lancée en 2002 sous l'impulsion commune de l'Académie Internationale de l'Éducation (IAE) et du Bureau International de l'Éducation (BIE). À ce jour, 30 brochures ont été publiées en anglais, dont un grand nombre ont été traduites dans diverses langues. Le succès de la série démontre que ces brochures répondent à un besoin d'informations pratiques fondées sur la recherche dans le domaine de l'éducation.

Cette série est également le résultat des efforts du BIE pour établir un partenariat mondial qui reconnaît le rôle du « courtage de connaissances » en tant que mécanisme clé pour améliorer l'accès aux connaissances de pointe pour les décideurs politiques et les praticiens. Un accès accru aux connaissances pertinentes peut également informer les praticiens de l'éducation, les décideurs politiques et les gouvernements sur la manière dont ces connaissances peuvent contribuer à répondre aux préoccupations internationales urgentes, notamment en matière de programmes d'études, d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation, de migration, de conflit, d'emploi et de développement équitable.

Les gouvernements doivent veiller à ce que leurs systèmes éducatifs remplissent leur mandat fondamental et incontestable : promouvoir l'apprentissage et, par conséquent, former des apprenants efficaces, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Avec le rythme effréné des changements contextuels du 21^e siècle, l'éducation et la formation tout au long de la vie sont des ressources essentielles pour promouvoir l'adaptabilité, l'agilité et la résilience nécessaires pour relever les défis actuels et saisir de nouvelles opportunités. Pourtant, pour de nombreux pays dans le monde, la facilitation de l'apprentissage reste un défi de taille. Les résultats d'apprentissage demeurent médiocres et inéquitables. Un pourcentage intolérablement élevé d'apprenants n'acquiert pas les compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie telles que l'alphabétisation durable, l'alphabétisation numérique, la pensée critique, la communication, la résolution de problèmes, ainsi que les compétences nécessaires à l'employabilité et à la vie. Il est important de relever que l'incapacité des systèmes éducatifs à faciliter l'apprentissage des apprenants coexiste avec des avancées impressionnantes dans les divers domaines de recherches en sciences de l'éducation, notamment les sciences de l'apprentissage, plus particulièrement les neurosciences de l'apprentissage et les progrès technologiques.

L'initiative de « courtage de connaissances » du BIE vise à combler le fossé entre les connaissances scientifiques sur l'apprentissage et leurs applications possible au niveau des politiques et des pratiques éducatives. Elle est animée par la conviction qu'une compréhension plus approfondie de l'apprentissage devrait améliorer l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, et les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Pour concevoir et orienter efficacement les améliorations nécessaires, les décideurs politiques et les praticiens doivent être pleinement conscients de l'importance capitale du dialogue avec la recherche.

Le BIE reconnaît les progrès déjà réalisés, mais reconnaît également qu'il reste encore beaucoup de travail à faire. Cela ne pourra se faire que par le biais de partenariats solides et d'un engagement collaboratif visant à tirer parti des enseignements précédents et à poursuivre le partage des connaissances.

Les brochures sur les pratiques éducatives illustrent ces efforts continus, tant de la part de l'Académie Internationale de l'Éducation que du Bureau International de l'Éducation, pour informer les décideurs et les praticiens de l'éducation sur les dernières recherches, permettant ainsi de faciliter la prise de décisions et intervenir en matière de développement du curriculum, d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Titres précédents de la série "Pratiques éducatives" :

1. Teaching by Jere Brophy. 36 p.
2. Parents and learning by Sam Redding. 36 p.
3. Effective educational practices by Herbert J. Walberg and Susan J. Paik. 24 p.
4. Improving student achievement in mathematics by Douglas A. Grouws and Kristin J. Cebulla. 48 p.
5. Tutoring by Keith Topping. 36 p.
6. Teaching additional languages by Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert, J. Walberg. 24 p.
7. How children learn by Stella Vosniadou. 32 p.
8. Preventing behaviour problems: What works by Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang and Suad al-Ghaith. 30 p.
9. Preventing HIV/AIDS in schools by Inon I. Schenker and Jenny M. Nyirenda. 32 p.
10. Motivation to learn by Monique Boekaerts. 28 p.
11. Academic and social emotional learning by Maurice J. Elias. 31 p.
12. Teaching reading by Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt and Michael L. Kamil. 23 p.
13. Promoting pre-school language by John Lybolt and Catherine Gottfred. 27 p.
14. Teaching speaking, listening and writing by Trudy Wallace, Winifred E. Stariha and Herbert J. Walberg. 19 p.
15. Using new media by Clara Chung-wai Shih and David E. Weekly. 23 p.
16. Creating a safe and welcoming school by John E. Mayer. 27 p.
17. Teaching science by John R. Staver. 26 p.
18. Teacher professional learning and development by Helen Timperley. 31 p.
19. Effective pedagogy in mathematics by Glenda Anthony and Margaret Walshaw. 30 p.
20. Teaching other languages by Elizabeth B. Bernhardt. 29 p.
21. Principles of instruction by Barak Rosenshine. 31 p.
22. Teaching fractions by Lisa Fazio and Robert Siegler. 25 p.
23. Effective pedagogy in social sciences by Claire Sinnema and Graeme Aitken. 32 p.
24. Emotions and learning by Reinhard Pekrun. 30 p.
25. Nurturing creative thinking by Panagiotis Kampylis and Eleni Berki. 26 p.
26. Understanding and facilitating the development of intellect by Andreas Demetriou and Constantinos Christou. 31 p.
27. Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students by Lorin W. Anderson and Ana Pešikan. 30 p.
28. Guiding principles for learning in the twenty-first century by Conrad Hughes and Clementina Acedo. 24 p.
29. Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind by Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham and Sherice N. Clarke. 32 p.

30. Proportional reasoning by Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, and Lieven Verschaffel. 30 p.

31. Math Anxiety by Denes Szűcs and Irene Mammarella. 34 p.

Ces titres peuvent être téléchargés sur les sites web de l'AIEJ <http://www.iaoed.org> ou du BIE <http://www.ibe.unesco.org/publications.htm> ou des copies papier peuvent être demandées à l'adresse suivante : BIE, Unité Publicité, B.P. 199, 1211 Genève 20, Suisse. Veuillez noter que plusieurs titres sont maintenant épuisés mais peuvent être téléchargés à partir des sites web de l'AIE et du BIE.

Contents

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 9 |
| 1. La philosophie pour les enfants : Qu'est-ce que c'est ?..... | 10 |
| 2. La philosophie pour les enfants : Comment cela fonctionne ? | 12 |
| 3. Produire des effets sociaux et émotionnels..... | 17 |
| 4. Créer une communauté d'enquête | 19 |
| 5. Demander comment nous avons procédé - Encourager la métacognition..... | 21 |
| 6. Garantir la pérennité des effets – La maintient | 23 |
| 7. Garantir que les effets s'étendent au-delà de la classe – La généralisation | 24 |
| 8. Faire perdurer les effets sur la vie adulte – La citoyenneté | 26 |
| Conclusions..... | 27 |

Cette publication a été réalisée en 2020 par l'Académie Internationale de l'Éducation (AIE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruxelles, Belgique, et le Bureau International d'Éducation (BIE), B.P. 199, 1211 Genève 20, Suisse. Il est disponible gratuitement et peut être librement reproduit et traduit dans d'autres langues. Veuillez envoyer un exemplaire de toute publication qui reproduit ce texte en tout ou en partie à l'AIE et au BIE. Cette publication est également disponible sur Internet.

Voir la section "Publications", page "Série sur les pratiques éducatives" à l'adresse : www.ibe.unesco.org

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO/BIE et n'engagent en aucune façon ces Organisations. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO/BIE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Introduction

Dans de nombreux pays, l'enseignement scolaire consiste généralement à transmettre des informations aux élèves, puis à poser des questions afin de vérifier leurs compréhensions ou à approfondir certaines notions de base. Le problème étant que dans une classe avec de nombreux élèves, l'enseignant sollicite généralement les élèves les plus investis et actifs pour prendre la parole. En outre, faute de temps, l'enseignant formule souvent ses questions de manière fermées, ce qui pousse les élèves à répondre simplement par oui ou par non, et laisse peu d'espace à l'expression. Par conséquent, l'enseignant fait émerger uniquement ce que les élèves savent déjà, et non pas ce qu'ils essaient de comprendre.

Certains enseignants ont une connaissance de l'apprentissage coopératif, du tutorat par les pairs et d'autres formes d'apprentissage collaboratifs qui mettent l'accent sur les échanges entre élèves plutôt qu'avec l'enseignant. Bien que la qualité des échanges entre les élèves ne soit pas identique à celles avec l'enseignant, les élèves sont davantage disponibles. Cependant, le problème est que les enseignants n'ont souvent pas suffisamment de temps pour structurer les interactions entre les élèves afin que celles-ci soient la plus productive possible. En conséquence, certains peuvent affirmer vouloir favoriser l'apprentissage coopératif dans leur classe, mais un regard extérieur pourrait facilement identifier en quoi cet apprentissage entre pairs pourrait être grandement amélioré.

La Philosophie pour les enfants (PPE) peut aider au développement de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage entre les pairs, en les transformant en une méthode de développement de pensée critique et de la créativité. L'objectif de cette brochure est de décrire ce qu'est la PPE ainsi que des pistes pour sa mettre en œuvre dans la classe. Cette brochure se compose de sept sections qui comportent un bref résumé des résultats de recherches, une description des applications pratiques en classe et des suggestions de lectures complémentaires.

Dans la première section, nous examinons l'efficacité de la PPE et ses mises en œuvre possibles dans la classe en fonction de l'âge des élèves. Dans la deuxième section, nous décrivons le fonctionnement de la PPE en l'illustrant par un exemple pratique. Dans la troisième section, nous examinons comment la PPE peut contribuer au développement social et émotionnel. Dans la quatrième section, nous décrivons le processus de formation d'une communauté d'enquête en classe. Il s'agit à ce stade d'une étape intermédiaire.

Dans la cinquième section, nous présentons des pistes sur comment les enseignants peuvent encourager les élèves à réfléchir sur la nature de leur propre pensée afin de pouvoir mieux la réguler à l'avenir - c'est-à-dire encourager la métacognition. Puis dans la section 6, nous examinons comment faire en sorte que les effets de la PPE perdurent dans le temps, même lorsque les élèves ne la pratiquent plus en classe ou sont scolarisés dans une nouvelle école – il s'agit de garantir le « maintien ». Dans la section 7, nous examinons comment faire en sorte que les effets de la PPE se manifestent en dehors des leçons de philosophie - dans d'autres cours cette semaine-là (que ce soit avec le même enseignant ou avec un autre), et en dehors du cadre scolaire, dans un cadre familial ou au sein de leur communauté – il s'agit de la « généralisation ». Dans la section 8, nous examinons la manière dont les enseignants peuvent faire perdurer les effets de la PPE lorsque les élèves deviennent des adultes et des citoyens, une période cruciale durant laquelle est essentiel que leurs opinions demeurent raisonnées et étayées par des justifications. Enfin, dans la conclusion, nous examinons dans quelles circonstances la PPE est valable et fiable.

1. La philosophie pour les enfants : Qu'est-ce que c'est ?

La philosophie pour les enfants (PPE) est une méthode pédagogique structurée qui invite et permet aux enfants de chercher des réponses rationnelles et justifiées à des questions importantes qui n'ont pas de réponses simples.

Données de recherche

La PPE ne se base pas sur la vie ou sur les pensées des grands philosophes, mais sur une dimension pratique : le renforcement de la pensée critique et créative. La PPE mobilise la curiosité naturelle des enfants pour les engager dans un dialogue philosophique, c'est-à-dire dans une discussion approfondie sur des questions qui n'ont pas de réponse claire et où différents points de vue peuvent être développés, expliqués et justifiés. En menant des discussions qui font émerger des points de vue contradictoires, les enfants développent des motifs et des justifications plus claires pour étayer leurs opinions, tout en comprenant comment un argument se construit.

La PPE est utilisée dans plus de 60 pays dans le monde, y compris dans les pays en développement, et s'avère probante dès l'école maternelle, en passant par l'école primaire et secondaire, jusqu'au l'enseignement supérieur, et sur le lieu de travail. La PPE est différente des autres approches de la pensée critique puisqu'elle traite des questions difficiles qui déconcerteraient bon nombre d'adultes, que l'intervention des enseignants se fait de manière plus subtile, qu'il peut s'appliquer à n'importe quel sujet ou expérience de la vie, qu'il a des effets sur le développement social, émotionnel et cognitif, et qu'il peut être appliqué à des questions de la vie réelle en dehors du cadre scolaire.

Deux méta-analyses (Trickey & Topping, 2004 ; Garcia-Moriyon, Robollo & Colom, 2005) ont démontré un niveau d'efficacité élevé et constant en termes de gain cognitif, de réussite scolaire et de développement socio-émotionnelle. De plus, les résultats des recherches menées dans une école primaire écossaise (Topping & Trickey, 2007) ainsi que dans une école secondaire aux États-Unis (Fair et al., 2015) montrent que les élèves ayant bénéficié de la PPE obtiennent de meilleurs résultats aux tests de compétences cognitives en comparaison avec ceux du groupe témoin. De même, les élèves de 48 écoles primaires anglaises pratiquant la PPE sur une durée d'un an ont obtenu des résultats plus élevés aux tests de lecture et de mathématiques que les élèves du groupe témoin, les élèves défavorisés étant les plus performants (Gorard, Siddiqui & See, 2017). Non seulement les capacités de réflexion des élèves se sont renforcées, leurs résultats dans d'autres domaines du programme d'études se sont également améliorés. Il s'agit d'une information importante pour les enseignants qui ont des difficultés à justifier l'intégration de nouvelles innovations pédagogiques dans leur curriculum en raison des effets potentiels de déplacement de « ce qui doit être enseigné ».

Dans la salle de classe

Les enseignants peuvent penser que la PPE est quelque peu effrayante puisque qu'elle met l'enseignant dans une position où il ne connaît pas toutes les « bonnes » réponses, et où ses propres réflexions sont examinées par les élèves de la classe. De plus, cela implique que les élèves soient capables de trouver de « bonnes » rationalisations, ce dont les enseignants peuvent douter. Les enseignants peuvent également se demander s'ils sont eux-mêmes capables de proposer de « bonnes » rationalisations, sans parler de la capacité des élèves. En réalité, ces inquiétudes se dissipent lorsque la PPE est mise en pratique. L'enseignant annonce d'emblée qu'il ne connaît pas toutes les réponses, voir même aucune d'entre elles. La PPE est un processus à long terme qui vise à développer une meilleure réflexion, et non à son améliorer immédiatement.

Alors comment adapter la PPE aux différents groupes d'âge ? Utilisée de l'école maternelle au monde du travail, la PPE nécessite évidemment une adaptation en fonction de la tranche d'âge à laquelle elle se

destine. Une première adaptation est liée à la progression des élèves (ou des apprenants) tout au long du programme de PPE, à mesure qu'ils deviennent de plus en plus confiants et à l'aise avec les méthodes employées, plus à même d'articuler leurs arguments, davantage capable d'employer un vocabulaire sophistiqué et conceptuel en lien avec la pensée, et plus attentifs aux justifications et aux preuves sur lesquels s'appuient leurs opinions. Dans la section 4, nous décrivons les trois étapes qui caractérisent de ce type de développement.

Une seconde adaptation concerne les différences de développement entre les différents groupes d'âge : de l'école maternelle, au premier cycle du primaire, au deuxième cycle du primaire, au premier cycle du secondaire, au deuxième cycle du secondaire, à l'enseignement supérieur, et dans le monde du travail. Par exemple, à l'école maternelle, l'enseignant raconte une histoire courte et simple pour ensuite formuler quelques questions adaptées à l'âge des élèves et encourager des groupes de pairs à discuter pendant une période relativement courte. Il organise ensuite une session plénière plus longue qui est davantage dirigée par l'enseignant. En revanche, dans le secondaire supérieur, l'enseignant utilisera soit une histoire plus longue, complexe et controversée, soit une vidéo ou une image comme stimulus, en tira un nombre plus important de questions qui seront plus complexes, encouragera la discussion entre pairs pendant une période plus longue (à condition qu'elle soit constructive), et aura une session plénière plus courte qui sera davantage dirigée par les élèves. L'enseignant peut également proposer un stimulus axé sur un problème relatif à un domaine du curriculum (par exemple en sciences) ou alors à une question liée au monde du travail. Il faut cependant veiller à ce que la PPE ne devienne pas trop restreinte, au risque que les effets métacognitifs ne puissent se faire ressentir que dans une infime partie de la pensée. Ainsi, nous pouvons voir que le processus de base reste identique pour chaque tranche d'âge, mais fait l'objet d'une adaptation spécifique pour chaque degré.

La PPE repose donc en grande partie sur les principes du constructivisme social (par exemple, Vygotsky, 1962), plutôt que sur des stades de développement relativement fixes (par exemple, Piaget et Inhelder, 1969). Ne supposant pas que le potentiel d'un enfant soit connu à l'avance, celui-ci doit émerger à travers l'interaction. Ce point est examiné plus en détail dans Topping, Trickey et Cleghorn, 2019, en particulier dans les chapitres 5 et 6.

Lectures recommandées: Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui, and See, 2017; Piaget and Inhelder, 1969; Trickey and Topping, 2004; Topping and Trickey, 2007a; Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019; Vygotsky, 1962.

2. La philosophie pour les enfants : Comment cela fonctionne ?

L'objectif de la PPE est de stimuler le dialogue philosophique en classe. Il est recommandé dans un premier temps de suivre la démarche détaillée ci-dessous plutôt que de l'inventer soi-même. Une fois que vous avez acquis une certaine expérience, vous pouvez essayer de l'adapter petit à petit à votre contexte.

Résultats de la recherche

Le dialogue philosophique n'est pas un simple échange d'opinions : il s'agit plutôt de créer un contexte dans lequel les élèves sont mis au défi de justifier leurs opinions. Le dialogue philosophique stimule un engagement plus profond entre les élèves et le sujet traité, pouvant amener un niveau de compréhension plus approfondi (Topping, Trickey et Cleghorn, 2019). Cependant, il doit être réalisé d'une certaine manière pour fonctionner.

Les enseignants doivent laisser un espace pour que les élèves puissent s'exprimer (en s'abstenant de prendre la parole), afin que ces derniers puissent avoir un espace d'expression et formuler précisément ce qu'ils souhaitent verbaliser. L'écoute respectueuse des opinions des élèves favorise non seulement des conversations réfléchies, elle est également très appréciée par les élèves (Fair et al., 2015).

Les enseignants peuvent par exemple :

- Donner aux élèves un "temps de réflexion".
- Poser des questions secondaires
- Employer des méthodes d'étayage
- Poser des questions à tous les élèves
- Écoutez attentivement
- Être dans une posture de non-jugement

Les élèves devraient :

- Poser des questions ouvertes
- Donner des preuves et des exemples
- Faire des comparaisons
- Résumer et évaluer
- Demandez des précisions.

L'enseignant peut aider le processus de l'enquête en :

- Centrant l'attention sur les points importants
- Encourageant les élèves à adopter des comportements appropriés (sur la façon d'écouter et de répondre aux autres)
- Valoriser les contributions positives
- Ne se contentant pas d'une simple conversation

Les élèves devraient viser à :

- Concentrer l'attention sur l'orateur
- Ne pas « rabaisser » les autres
- Se rappeler qu'ils ne sont pas obligés de parler
- Respecter les opinions des autres
- Être sincère et ouvert d'esprit

Mise en pratique

Disposition de la salle : Il est important que les élèves soient assis de façon à pouvoir se voir, il s'agit donc d'aménager la disposition de la salle de classe ou de l'espace d'enseignement. Certains enseignants placent les élèves en cercle, mais cela n'est pas toujours possible. Dans ce cas, il est possible de former un demi-cercle ou alors une disposition en de fer à cheval.

Règles : Les règles de base sont établies à l'avance, ce qui encourage un climat de respect. Ces règles de base doivent être établis de manière participative entre l'enseignant et les élèves afin que ces derniers puissent se les approprier.

L'exercice de sensibilisation : Il s'agit d'un moyen simple d'aider les élèves à se concentrer pleinement (n'oubliez pas que les élèves peuvent avoir fait quelque chose de complètement différent juste avant). Il s'agit d'amener le « bruit de l'esprit » à s'estomper. L'élève se met dans le meilleur état possible pour penser et apprendre, mentalement, psychologiquement et émotionnellement. L'enseignant peut dire : « Portez d'abord votre attention sur le sens du toucher. Sentez le poids de vos pieds sur le sol... Votre corps sur la chaise... Vos vêtements sur la peau... (Pause). Maintenant, en utilisant la vue, et sans nommer les choses dans l'esprit, voyez les couleurs... les formes... l'espace entre les formes. (Pause). Maintenant, en utilisant le sens de l'ouïe, entendez tous les sons à proximité (par exemple, dans la salle de classe) ... Maintenant, laissez votre audition s'étendre progressivement jusqu'à ce que les sons les plus éloignés soient entendus... (Pause). Essayez maintenant de maintenir cette conscience pendant quelques instants ».

La stimulation : Il s'agit de susciter l'intérêt du groupe à travers une histoire, un poème, une image, une brève vidéo ou un incident de la vie qui permettent d'introduire un thème et en tirer une question philosophique qui pose des dilemmes moraux ou soulève d'autres questions. Le stimulus soulève généralement une certaine ambiguïté ou un point sur lequel il n'y a pas de consensus clair. Les thèmes peuvent inclure : l'amitié, l'aide aux autres, la coopération, l'équité, la patience, le partage, le pardon, la liberté, la colère, la beauté, la peur, l'intimidation, le bonheur, l'espoir ou le mensonge. Par exemple, les Fables d'Ésope sont une ressource très utile - voir la Bibliothèque du Congrès pour des exemples (<http://read.gov/aesop/001.html>).

Questionnement : Les enseignants donnent l'exemple d'un bon interrogatoire en demandant des éclaircissements, des raisons et des preuves (et en invitant les élèves à réfléchir d'abord et à répondre ensuite). Cela permet de s'entraîner à écouter, à rester centré sur le sujet, à évaluer les affirmations et à justifier son propre point de vue. La capacité à utiliser de « bonnes » questions (par l'enseignant ou les élèves) est très importante. Dans ce contexte, les « bonnes » questions sont des questions ouvertes, qui permettent d'en savoir plus sur le sujet du dialogue et d'acquérir des connaissances. En utilisant de telles questions, le dialogue devient plus profond, plus significatif. Les questions peuvent être par exemple :

- - Quelles sont les raisons qui vous vont dire cela ? Pouvez-vous nous en dire plus à ce sujet ? (Précisions)
- Comment le savez-vous ? Quelles sont vos preuves ? (Recherche de preuves)

- Existe-t-il d'autres points de vue ? Pouvez-vous l'exprimer d'une autre manière ? (Explorer des points de vue alternatifs)
- Pourquoi pensez-vous cela ? Quelle en est la cause ? (Détecter le superficiel)
- Si... alors que pensez-vous de... ? Vous avez dit... mais qu'en est-il de... ? (Étayage)
- Comment pouvons-nous tester cela dans la pratique ? En quoi cela correspond à ce que vous avez dit en premier lieu ? (Conséquences des tests)
- Quelqu'un peut-il nous résumer les points principaux ? Où notre réflexion nous a-t-elle menés ? (Évaluer)

Bien entendu, au fur et à mesure que les élèves répondent aux questions, l'enseignant commente les réponses de qualité et/ou celles qui conduisent à des réflexions plus nombreuses et plus profondes. Au fur et à mesure que le programme de PPE progresse, les élèves peuvent diriger le questionnement, renforçant ainsi leur confiance au fur et à mesure de leur apprentissage. Il s'agit de poser des questions plutôt que de chercher à répondre aux questions.

Travail entre pairs : Réunis par groupes de deux (ou de trois s'il y a un nombre impair dans la classe), l'enseignant demande aux élèves de discuter des réflexions menées jusqu'à présent. Cela permet de s'assurer que les élèves ont bien compris ce qui se passait dans le stimulus, et surtout, de débiter l'exploration des idées qui émergent du stimulus. Il s'agit également de renforcer la confiance en soi. Ceux qui ne sont à priori pas enclin à partager des idées ou des opinions avec toute la classe peuvent alors se sentir suffisamment en confiance pour parler à un camarade ou à un petit groupe. L'enseignant endosse un rôle important qui consiste à circuler dans les groupes, encourager les élèves et utiliser des stratégies d'étayage si nécessaire. Pendant ce temps, le dialogue passe du concret à l'abstrait, en passant par le personnel.

L'enseignant doit veiller à disposer de suffisamment de temps pour franchir toutes les étapes. Bien entendu, l'enseignant aura indiqué aux élèves le temps disponible au début de chaque étape du processus. Au fur et à mesure que les élèves progressent, il se peut que pour gagner du temps l'enseignant clôt chaque étape afin de passer à la suivante. Si certaines discussions amènent beaucoup de controverse dans les groupes, les sujets problématiques peuvent être repris lors de la prochaine session de PPE dans le but de chercher ses solutions possibles.

Un exemple (avec les petits degrés de l'enseignement primaire)

Marvin se met en colère

Les thèmes sont les suivants : la colère, la patience, la solitude, le fait d'être désolé, le fait de vouloir des choses, les animaux peuvent-ils avoir des sentiments ?

| | |
|---|--|
| EXERCICE DE FOCALISATION/SENSIBILISATION | <p>Préparez-vous à écouter.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rassemblez la classe en cercle. Dire à son camarade assis à côté « Bonjour, bienvenue dans notre groupe de philosophie ». 2. Entraînez-vous à rester assis, à vous connecter et écouter jusqu'à ce que la classe se calme. Qu'ont-ils remarqué ? 3. Rappelez à la classe les règles de la philosophie, en |
|---|--|

| | |
|---|--|
| | particulier l'écoute mutuelle et le fait ne pas rabaisser les autres camarades. |
| STIMULUS : HISTOIRE, POEME, ACTIVITE | <p>Présentez l'histoire de « Marvin se met en colère ». Regardez la couverture. Que voyez-vous dans l'image ? Comment pensez-vous qu'il se sent ? Quel pourrait être le sujet de l'histoire ? (Prenez des idées différentes). As-tu déjà été en colère ?</p> <p>Maintenant, lisez l'histoire à la classe, en appréciant les images et en parlant des expressions faciales et des sentiments pendant que vous lisez (sans perdre le fil de l'histoire).</p> <p>Après la lecture, résumer les événements marquant avec les élèves. Faites-leur jouer les expressions du visage. Comment Marvin s'est-il senti ?</p> <p>Par exemple : trouver le pommier. (surpris, content)</p> <p>Ne pas pouvoir atteindre la pomme. (déçu)</p> <p>Attendre que la pomme tombe. (patient)</p> <p>Molly avait mangé la pomme. (déçu)</p> <p>Marvin s'énerve, tape du pied et crie "BAAAA". (fâché)</p> <p>Le sol l'engloutit. (surpris)</p> <p>Dans le trou. (solitude)</p> <p>Molly apparaît. (soulagé, désolé)</p> <p>Retour à ce que tout soit parfait. (heureux)</p> <p>Veut la poire.</p> |
| PENSER, ASSOCIER, PARTAGER | <p>Élaborer des questions auxquelles les élèves peuvent réfléchir, puis en discuter avec un camarade :</p> <p>Comment savoir si nous sommes en colère ?</p> <p>Comment savoir si quelqu'un d'autre est en colère ?</p> <p>Quelles sont les choses qui vous mettent en colère ?</p> <p>Comment vous sentez-vous après avoir été en colère ? Désolé ? Soulagé ? Quoi ?</p> <p>Pouvez-vous faire semblant d'être en colère ? La colère peut-elle être une bonne chose ?</p> |
| DIALOGUE/ PLAN DE DISCUSSION | <p>Thème : LA COLERE</p> <p><u>Histoire</u></p> <p>Pourquoi pensez-vous que Marvin s'est mis en colère ?</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Comment pensez-vous que Molly s'est sentie quand Marvin s'est mis en colère contre elle ? Pourquoi ?</p> <p>Comment croyez-vous que les poulets, les canards et les vaches se sentaient ? Pourquoi ?</p> <p>Si vous étiez à la place de Marvin, vous seriez-vous mis en colère ? Qu'auriez-vous fait ?</p> <p><u>Personnel</u></p> <p>Avez-vous déjà été en colère comme Marvin ? (Prenez des exemples)</p> <p>Qu'est-ce que ça fait ?</p> <p>Pouvez-vous arrêter d'être en colère si vous le souhaitez ?</p> <p>Comment vous sentez-vous si quelqu'un est en colère contre vous ?</p> <p>Êtes-vous parfois désolé après avoir été en colère ? Pourquoi ?</p> <p>Faites-vous parfois semblant d'être en colère ?</p> <p><u>Philosophique</u></p> <p>La colère peut-elle être une bonne chose ? Quand ? Qu'est-ce que la colère ?</p> |
| <p>DE QUOI AVONS-NOUS PARLE ?</p> | <p>De quoi avons-nous parlé aujourd'hui ?</p> <p>Qu'avons-nous fait de bien dans nos réflexions et nos discussions ? (Utilisez les pouces vers le haut ou vers le bas pour montrer)</p> <p>Quel camarade a eu une très bonne idée ? En quoi c'est une bonne idée ?</p> |
| <p>REFLEXION DE LA SEMAINE</p> | <p>Cette semaine, pensez à ce que c'est d'être en colère. Qu'est-ce qui vous met en colère ? Que se passe-t-il quand on se met en colère ? Peut-on arrêter d'être en colère ? La semaine prochaine, dites-nous ce que vous avez pensé et fait.</p> |

Lectures recommandées : Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005; Gorard, Siddiqui, and See, 2017; Lennon, 2017; Trickey and Topping, 2004; Topping and Trickey, 2007a; Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019.

3. Produire des effets sociaux et émotionnels

À mesure que les enfants développent de meilleures capacités de raisonnement et commencent à comprendre que les autres personnes ont des points de vue différents, ils deviennent plus bienveillants et plus prévenants les uns envers les autres.

Données de recherche

Expérimenter l'écoute active et se sentir écouté peut renforcer l'estime de soi et la confiance en soi. Les élèves apprennent à ne pas rejeter des points de vue différents sans les avoir examinés correctement. Ils apprennent qu'ils peuvent être en désaccord sans se disputer. Le programme de PPE accroît également la motivation et aide les élèves à devenir des apprenants et des penseurs plus efficaces. Les élèves peuvent également mieux comprendre les comportements des autres ainsi que leurs propres comportements. Il s'agit d'une démarche d'« empowerment » puisque à ce moment-là le choix devient évident. En outre, ils auront acquis de meilleures compétences sociales et auront eu l'occasion de les mettre en pratique (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda et Lucas-Molina, 2017).

Ainsi, la PPE peut contribuer à l'amélioration de l'intelligence sociale et émotionnelle ainsi que de l'intelligence cognitive. Cela comprend des aspects tels que :

- La conscience de soi – Comprendre ce que l'on ressent et pourquoi. Identifier comment cela a un impact sur notre vie. Avoir des attentes réalistes quant à ses capacités.
- L'autorégulation émotionnelle - Gérer ses émotions de manière à faciliter la tâche et à s'imposer des limites.
- La motivation - Connaître les facteurs de motivation et les forces, faire preuve de persévérance.
- L'empathie - Connaître les sentiments des autres et utiliser ces connaissances pour interagir avec eux, avoir des contacts avec une grande variété de personnes.
- Les compétences sociales - Être capable d'analyser des situations sociales et utiliser ces compétences pour persuader, diriger, négocier, faire des compromis.

Daniel Goleman (1966 ; 1969), en citant des études qui démontrent que les perspectives futures des jeunes sont autant affectées par l'intelligence émotionnelle (QE) que par le QI, nous questionne sur les finalités de l'éducation : « Aujourd'hui plus que jamais, ne devrions-nous pas enseigner ces compétences essentielles pour la vie à chaque enfant ? ».

Application dans la pratique

Introduire des stimulus sociaux et émotionnels : Dialoguer sur des thèmes impliquant des questions sociales et émotionnelles. De cette façon, une série de réponses autour de questions « émotionnelles » peuvent être consciemment examinées et évaluées dans un environnement sûr. Lorsque les élèves seront ensuite confrontés à un problème en situation réelle, ils seront à même de marquer une brève « pause » qui leur permettra de choisir un comportement approprié.

Modèles alternatifs aux réactions impulsives et à la distractibilité : Les enseignants peuvent modéliser des réactions à des incidents sociaux et émotionnels stressants en décrivant un problème qu'ils ont eu, comment ils l'ont traité et comment, après réflexion, ils auraient dû le traiter. L'un des objectifs importants de l'éducation est l'autorégulation, qui permet d'améliorer la gestion de l'impulsivité et de la distractibilité. Cela aide l'élève à prendre des décisions conscientes sur leurs réactions plutôt que d'agir simplement de manière mécanique et habituelle. (J'ai du caractère. J'ai agi de cette façon la dernière fois en réponse à une situation similaire et j'agirai de la même façon la prochaine fois). Bien sûr, les choses ne changent pas instantanément, mais avec le temps, un changement deviendrait

évident.

Examiner les justifications des croyances existantes : Les élèves peuvent avoir intégré des opinions de leurs parents ou de leurs pairs, sans les remettre en question. De plus, ils peuvent être très vulnérables face aux fausses informations. Actuellement, l'avalanche de « fake news » sur les différents médias sociaux empire davantage la situation. Il est en effet facile de croire aux histoires qui correspondent à des croyances existantes. Comme certains politiciens l'ont réalisé, un argument raisonné peut avoir moins de succès qu'un simple appel aux préjugés émotionnels. Les enseignants peuvent donc prendre des exemples de « fake news » et les tester dans le cadre d'un dialogue en classe. Parfois, les élèves peuvent maintenir des idées contradictoires sans gêne apparente – la PPE favorise un changement conceptuel en aidant les enfants à développer une réflexion plus cohérente.

Développer une culture d'égalité, de respect et de participation : Une culture scolaire de participation active et de collaboration favorise l'apprentissage de compétences et peut conduire à une meilleure estime de soi et à un sentiment plus fort d'efficacité personnelle. De plus, la participation est un facteur clé pour promouvoir le bien-être émotionnel des enfants d'âge scolaire ainsi que le moral des enseignants et des élèves. La participation active de ces derniers augmente suite à la pratique régulière de l'enquête collaborative. L'attention exclusive et inconditionnelle des camarades de classe peut en effet favoriser des sentiments positifs. Une telle attention permet aux élèves de se sentir utiles et compris.

Prévoyez du temps pour réorganiser votre pensée : Lorsque les élèves expriment leurs idées en classe, ils doivent organiser et traiter leur pensée. Ils peuvent identifier des lacunes dans leur compréhension et se confronter à de meilleures explications que les leurs. Cela signifie qu'ils doivent non seulement justifier une nouvelle pensée, mais doivent également réorganiser les pensées associées qui n'étaient pas suffisamment justifiées. Il y a donc beaucoup de choses à faire pour répondre à une question !

Faites l'éloge des bons exemples parmi les élèves : Les élèves sont susceptibles d'apprendre les uns des autres au cours de ce processus. Par exemple, lorsqu'un élève entend un camarade demander des preuves, il est susceptible d'intérioriser ce comportement et le reproduire. Il est donc judicieux pour les enseignants de faire l'éloge des « bons » comportements des élèves qu'ils espèrent être adoptés par l'ensemble de la classe.

N'ayez pas peur de poser des questions embarrassantes : La vraie discussion a lieu lorsque les questions laissent perplexes l'enseignant et les élèves. En effet, si les questions choisies pour la discussion laissent perplexes tous les participants, y compris l'enseignant, alors la communication sera probablement plus interactive et plus significative.

N'ayez pas peur des questions controversées : Les enseignants peuvent être un peu nerveux à l'idée d'introduire un sujet qui pourrait être considéré comme controversé, que ce soit pour des raisons politiques, religieuses ou autres. Cependant, ce sont exactement le genre de questions qui suscitent une discussion animée, alors ne vous en privez pas.

Lectures recommandées : Chapitre 7 de Topping et al. (2019) qui traite en profondeur de cette question. Voir aussi: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, and Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping and Trickey, 2007b; Trickey and Topping, 2006, 2007;
<https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversial-topics-inspire-deeper-learning>.

4. Créer une communauté d'enquête

Une communauté d'enquête est un groupe engagé dans l'exploration d'idées par le biais d'un dialogue philosophique, où les élèves réfléchissent ensemble et s'appuient sur les idées des autres.

Données de recherche

A l'école, le groupe est généralement formé de toute la classe, mais il est également possible de diviser la classe en sous-groupes à différents moments (Dunlop, Compton, Clarke et McKelvey-Martin, 2013). A ce stade, le groupe a généralement fait évoluer sa technique dialogique vers un plus haut niveau de sophistication. Le processus de dialogue facilite un engagement plus profond des apprenants dans les sujets de discussion. Les participants organisent leur réflexion en posant des questions, en émettant des hypothèses et en suggérant des explications alternatives. Les élèves justifient leurs points de vue par des raisons, en tirant des conclusions, en faisant des déductions, en identifiant des hypothèses sous-jacentes et en adressant les contradictions. Les concepts mal définis sont clarifiés, les généralisations trop radicales sont évitées et les décisions sont justifiées par des raisons et/ou des preuves.

Matthew Lipman et ses collègues (1980) ont décrit ce processus qui a lieu dans une communauté d'enquête comme étant similaire à la navigation d'un bateau contre le vent. Le bateau doit naviguer en formant un zigzag, mais garde malgré tout une direction vers l'avant. De même, le dialogue peut prendre différentes directions, mais il est important d'assurer que la compréhension progresse. À la fin du dialogue, le groupe en saura plus sur la question qu'au départ, même s'il n'y aura peut-être pas réussi à aboutir à de « bonnes » réponses. La communauté devrait ainsi se développer au fil du temps pour devenir largement autonome et permettre aux apprenants de diriger les questions et le dialogue.

Application dans la pratique

Comment être en désaccord : Si une personne n'est pas d'accord, elle doit trouver la bonne manière d'exprimer son désaccord (au lieu de dire simplement que l'autre personne a « tort »). Félicitez les élèves qui ne sont pas d'accord de manière réfléchie et respectueuse.

Premier stade de développement : Le premier stade de développement est similaire à celui décrit dans les sections précédentes, mais peut exiger plusieurs mois de pratique pour se réaliser pleinement. Les enseignants doivent se munir de patience !

Deuxième stade de développement : La deuxième étape est introduite plus tard, après des semaines d'enquêtes et lorsque les premières compétences de dialogue ont été enseignées et pratiquées. Deux ajouts sont faits - Penser/Former des Pairs/Partager (PFdPP) et Connexions/Tensions (CT). Pour le PFdPP, l'animateur donne aux élèves un « temps de réflexion » pour qu'ils puissent réfléchir en silence sur les thèmes qui pourraient être tirés du stimulus. La classe est ensuite divisée en groupes de pairs pour que les élèves puissent partager leurs réflexions sur les thèmes et donner les raisons ou des explications de leur pensée. Vient ensuite le moment de « partage » où chaque groupe peut faire une mise en commun et échanger avec toute la classe. À ce stade, l'enseignant met toutes les suggestions au tableau. Pour le CT, il est demandé aux élèves d'identifier les liens possibles. Ils doivent ensuite pouvoir justifier les liens suggérés. Ces liens sont indiqués visuellement par une ligne colorée tracée entre les idées au tableau. Lorsque tous les liens ont été identifiés, le processus est répété mais cette fois-ci en repérant les tensions possibles. Les tensions ne sont pas forcément opposées, mais se définissent par des idées qui s'affrontent. Celles-ci doivent également être justifiées par des preuves et sont indiquées par une couleur différente sur le tableau. Ce processus permet ainsi de créer une « cartographie de la pensée ».

Troisième stade de développement : À ce stade, les élèves élaborent leurs propres questions

personnelles et philosophiques à partir des idées/thèmes générés. La première tâche consiste à choisir un thème, ce qui peut être fait par un simple processus de vote. À titre d'exemple, supposons que le thème choisi est l'honnêteté, trois ou quatre questions philosophiques sur ce concept sont nécessaires. La question est-elle en lien avec le thème et notre expérience personnelle ? Si ce n'est pas le cas, comment la question peut-elle être améliorée ? Faut-il l'écartier ? Est-elle philosophique ? Est-elle trop évidente ? Vaut-elle la peine d'être discutée ? Qu'est-ce qui la rend ainsi ? Un autre développement consiste à faire en sorte que les groupes formulent et sélectionnent des questions. Chaque groupe doit écrire plusieurs questions et déterminer laquelle est la plus intéressante et pourquoi. Les groupes choisissent ensuite quelle question ils souhaitent proposer à la classe et l'enseignant inscrit toutes les suggestions au tableau.

Au fur et à mesure de la progression de chacun de ces stades et de l'avancée du développement conceptuel des élèves, ces derniers proposent des questions et des réponses de plus en plus complexes. Évidemment, puisque de nombreux sujets sont discutés au fil du temps, ils ne développent pas qu'un seul argument mais plusieurs.

Lectures recommandées : Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp, and Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, chapitre 3.

5. Demander comment nous avons procédé - Encourager la métacognition

Les élèves qui sont capables de réfléchir sur leurs processus d'apprentissage et de réflexion (c'est-à-dire de faire preuve de métacognition) deviennent des apprenants plus efficaces que ceux qui n'en sont pas capables.

Résultats de la recherche

Dans cette section, nous examinons comment la pratique régulière de la recherche philosophique encourage une réflexion métacognitive sur la pensée et l'apprentissage. Lorsque les élèves se confrontent à des points de vue différents, qui sont raisonnés et qui ont un certain fondement rationnel, cela leur donne matière à réflexion sur la nature de leur propre pensée (Cam, 2006) à travers un processus de comparaison. Au fur et à mesure du développement de la PPE, les élèves s'interrogeront de plus en plus sur la nature de leurs propos avant de les exprimer. Bien entendu, l'utilité de la métacognition est qu'elle permet non seulement de comprendre comment nous pensons à l'heure actuelle, mais permet aussi de réfléchir et d'élaborer des stratégies pour mieux penser à l'avenir (Worley, 2018). Ainsi, à mesure que la métacognition se développe, se met en place une certaine autorégulation de la qualité de la pensée. De cette manière, les élèves deviennent à court terme des penseurs plus efficaces et prennent l'habitude de réfléchir à leur façon de penser, ce qui est susceptible d'avoir des effets à long terme.

Application dans la pratique

Encouragez les élèves à réfléchir sur la qualité de leur propre pensée et à celle des autres, ainsi qu'à la manière dont ils pourraient l'améliorer.

Pouces : Les élèves sont invités à évaluer la qualité du dialogue à travers des signes de la main : le pouce vers le haut, le pouce à l'horizontale ou le pouce vers le bas (qui correspondent à : bien, ok et pas bien). Pour éviter que les élèves ne se copient les uns les autres, il peut être judicieux de dire aux élèves : « Un, deux, trois - montrez-moi ! », permettant ainsi à tous de signifier leur point de vue en même temps. L'intérêt étant que l'enseignant choisisse des élèves qui expriment des points de vue différents et leurs demandent de le justifier (Nous empruntons cette idée à Phil Cam, 2006).

Se centrer sur les objectifs : Au fur et à mesure des sessions, une série d'objectifs cognitifs auront été introduits. Les performances du groupe peuvent être comparées par rapport à celles visées dans la leçon. Par exemple, si l'objectif est de « donner des preuves/motifs », les élèves sont invités à faire part de leur opinion sur la façon dont ils pensent que le groupe a fonctionné et pourquoi. Qu'est-ce qui a été vu dans le dialogue pour appuyer leur opinion ? Pourrait-il être encore amélioré ? Comment ? De cette façon, les élèves se font une idée des qualités et des compétences qui constituent une bonne enquête philosophique.

Réfléchir sur le processus de réflexion : Après le dialogue, l'enseignant doit demander aux élèves de porter un regard d'ensemble sur le dialogue qui vient de se dérouler. Ont-ils aimé ou non ? Qu'est-ce qui était bien et qu'est-ce qui était moins bien ? À quoi ont-ils commencé par penser et à quoi ont-ils fini par penser ? Comment la qualité de la réflexion a-t-elle progressé au cours de la session ? Qu'est-ce que nous pourrions essayer d'améliorer à l'avenir ? Pourquoi ? Les gens ont-ils des idées différentes ? L'enseignant peut écrire certaines des réponses au tableau pour faciliter le débat. Bien sûr, cela peut se transformer en un dialogue à part entière, et il peut donc être nécessaire de le poursuivre dans une autre session.

Attitude à l'égard de la métacognition : L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ressentent face à des tâches difficiles. Lorsqu'ils sont confrontés à quelque chose qui leur semble difficile, sont-ils enthousiastes et veulent-ils s'y atteler dès que possible, ou craignent-ils d'échouer d'une manière ou

d'une autre et, par conséquent, tentent-ils d'éviter la tâche ? Y a-t-il une différence entre les garçons et les filles dans ce cas ? Les enthousiastes échouent-ils parfois de toute façon ?

Métacognition dans le curriculum : Quels élèves ont commencé à réfléchir à leur façon de penser dans d'autres cours que la PPE? Cette généralisation de la métacognition suggère qu'elle peut devenir une habitude utile à l'avenir. Inévitablement, cela pourrait amener les élèves à être critique à l'égard de la pédagogie employée dans d'autres cours.

6. Garantir la pérennité des effets – La maintient

Si les enseignants s'efforcent vraiment de travailler au maintien des acquis, ils peuvent immuniser encore plus leurs élèves contre les effets potentiellement indésirables de la vie scolaire ultérieure.

Résultats de la recherche

Il est prouvé que les gains de la PPE durent dans le temps. En Écosse, une étude a été réalisée sur des élèves qui avait suivi un programme de PPE à l'école primaire mais qui ont ensuite été scolarisés dans une école secondaire où ils n'ont pas bénéficié d'un tel programme. Les résultats ont montré que leurs performances lors d'un test de capacité cognitive étaient bien supérieures à celles du groupe contrôle (Topping et Trickey, 2007c). Au Texas, les élèves du secondaire qui ont participé au programme de PPE ont été testés trois ans plus tard - là encore, ils ont montré des gains plus importants qu'un groupe de contrôle qui n'avait pas bénéficié d'un tel programme (Fair et al., 2015), et cela malgré qu'aucun programme de PPE n'eût été proposé aux élèves pendant la période de suivi. Nous pouvons en déduire que, si les enseignants s'efforcent activement de travailler au maintien des acquis de leurs élèves, ils peuvent immuniser davantage leurs élèves contre les effets potentiellement indésirables de la vie scolaire ultérieure.

Application dans la pratique

Réflexion de la semaine : Il ne faudrait pas que les élèves croient que le processus de réflexion est quelque chose qui ne se fait qu'en cours de philosophie ! Dans le cadre de la routine de fin des sessions de PPE, les enseignants peuvent demander aux enfants de réfléchir à leur « Réflexion de la Semaine » (RdIS) - une réflexion qu'ils essaieront de mener à l'école et en dehors de l'école, entre cette session de PPE et la prochaine. Chaque enfant peut mener une réflexion différente. Cela renforce l'idée selon laquelle il faudrait continuer à chercher des preuves pratiques pour soutenir la réflexion.

Les résultats de la « réflexion de la semaine » : Lorsque les élèves reviennent à la prochaine session de PPE, commencez par leur demander un compte rendu sur la façon dont ils ont mené leur RdIS. Par exemple, lorsque la RdIS découle de la question « qu'est-ce que l'honnêteté », et qu'au cours de la semaine il y a eu d'autres réflexions individuelles et une auto-observation des actions de la part des élèves, ceux-ci peuvent constater qu'il y a une différence entre leurs pensées et leurs actions. Cela peut ensuite mener à d'autres réflexions et questionnement, et ainsi de suite tout au long du cycle de formation, approfondissant encore davantage les aspects les plus subtils de la question et ses implications. Ainsi, cette partie du processus renforce l'apprentissage récent et relie la théorie au monde réel dans lequel vit l'élève.

Établir des liens avec les sujets traités précédemment : Au fil du temps, les sujets abordés pourront être reliés les uns aux autres. L'enseignant doit demander aux élèves ce dont ils se souviennent de la session précédente en rapport avec le sujet abordé d'aujourd'hui. Se souviennent-ils d'une question ou d'une affirmation particulièrement intéressante évoqué lors de la session précédente ? Quel est le rapport avec le sujet actuel ?

Lectures recommandées : Fair et al., 2015; Topping et al., 2019, chapitre 8; Topping and Trickey, 2007c.

7. Garantir que les effets s'étendent au-delà de la classe – La généralisation

La généralisation de l'apprentissage est davantage susceptible de se produire si les activités sont conçues pour étendre cet apprentissage à d'autres contextes.

Résultats de la recherche

Les enseignants seront plus susceptibles de consacrer du temps et de l'énergie à l'enquête philosophique s'ils constatent que l'amélioration des processus de réflexion vont au-delà des frontières des différentes disciplines scolaires, que cela soit intentionnel ou non. Il est essentiel de maximiser cette généralisation de l'apprentissage en allant au-delà des disciplines dans lequel il est effectué (même si ceux qui connaissent mieux une discipline particulière peuvent être plus à même de réfléchir dans le cadre de celle-ci) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers et Sequeira, 2012). La généralisation de l'apprentissage est davantage susceptible de se produire si les activités sont conçues pour étendre cet apprentissage à d'autres contextes. Adey et Shayer (par exemple, 1994) ont maximisé la généralisation en développant des activités de « transition ». L'intégration d'activités de généralisation était également au cœur du programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein. Il est important de noter que les performances des élèves de seize ans, mesurées par des tests académiques nationaux, était fortement corrélée à leur capacité cognitive qui avait évaluée préalablement à l'âge de onze ans (Feuerstein et al., 1980).

La généralisation peut également être apparente à travers le comportement des enseignants. Les enseignants ont généralement tendance à étendre la pratique de l'enquête à d'autres disciplines scolaires en dehors du cours de la philosophie, que ce soit consciemment ou non. Outre le fait que les enseignants adoptent consciemment une méthode davantage basée sur l'enquête, nombreux sont ceux qui remarquent que les élèves eux-mêmes ont naturellement commencé à poser davantage de questions et des questions de meilleure qualité dans le cadre d'autres disciplines scolaires. La généralisation peut également être obtenue lorsqu'une enquête est utilisée dans le cadre d'une autre discipline, par exemple pour aborder un projet d'histoire.

Application dans la pratique

Utilisez la PPE dans l'ensemble du programme d'études : Bien entendu, il est plus facile pour un enseignant du primaire que pour un enseignant du secondaire d'étendre la pratique de la PPE à d'autres cours, puisque ces derniers dépendent largement de l'enthousiasme et de la coopération des autres enseignants. Cependant, la PPE peut aborder des thèmes contemporains stimulants qui dépassent les frontières étroites du programme d'études. La question du changement climatique par exemple pourrait susciter l'enthousiasme des autres enseignants de l'établissement.

Utilisez le jeu « Spectre de signification » : L'idée d'un « spectre de signification » est d'affirmer que les concepts ne sont pas toujours (et probablement rarement) simples, et que dans de nombreux cas, il existe un éventail de possibilités. Le jeu proposé est une activité réalisée en groupe à l'aide de cartes et d'un morceau de ruban (ou de corde) d'environ 4 mètres de long. Il est bon de faire bouger et réfléchir les élèves de temps en temps ! Le ruban (ou la corde) est posé sur le sol au milieu des élèves qui sont idéalement placés en cercle. Celui-ci représente le spectre des idées qui seront explorées, avec des extrêmes représentés à chaque extrémité. Si le concept à explorer est la pollution, une carte nommée « Pollution » sera placée à une extrémité du ruban et une autre nommée « non-pollution » à l'autre extrémité. Les élèves reçoivent ensuite chacun une carte décrivant une action liée à la pollution (par exemple, « Je vide le cendrier de ma voiture sur la route »). Un temps de réflexion est accordé aux élèves, puis ils doivent placer leur carte (chacun leur tour) sur le spectre (ruban), qui représente une graduation entre « la pollution » et « la non-pollution », et doivent justifier pourquoi ils décident de la placer à cet endroit précis. Lorsque toutes les cartes ont été disposées et que les justifications ont été

données, les autres élèves peuvent contester et dire pourquoi ils pensent que la carte devrait être placée à un autre endroit (voir Topping et al., 2019, Resources Website : www.routledge.com/9781138393264, téléchargement 14).

Utilisez le jeu collectif « Spectre de signification » : Les règles du jeu sont similaires à celles décrites ci-dessus, la différence étant que celui-ci est effectué en plusieurs petits groupes d'élèves. À la fin du jeu, une séance plénière permet de contraster et de comparer les résultats des différents groupes. Cela fournit des occasions intéressantes de discuter des différents modes de réflexion dans les groupes. Vous pouvez également décider de former différents groupes qui traitent de différents sujets. Il est aussi possible de réaliser ce jeu en faisant une distinction entre les « Faits » et les « Opinions » par exemple.

Lectures recommandées : Adey and Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz, and Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, and Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, chapitre 5 et download 14.

8. Faire perdurer les effets sur la vie adulte – La citoyenneté

La citoyenneté à l'âge adulte requiert la capacité de pouvoir distinguer entre les déclarations qui sont rationnelles et factuelles de celles qui ne le sont pas, en suspendant le jugement sur celles pour lequel ce n'est pas claire.

Résultats de la recherche

Il s'agit de considérer les communautés d'enquête comme un microcosme d'une société démocratique et de voir comment ses communautés recherchent la vérité dans l'ère de la post-vérité. En 2016, le dictionnaire Oxford a désigné le mot « post-vérité » comme mot de l'année, qu'il définit comme « se rapportant à des circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence sur la formation de l'opinion publique que les appels à l'émotion et les convictions personnelles ». A cela s'ajoute les « fake news », définies par le dictionnaire anglais Collins comme « une information fautive, souvent sensationnelle, diffusée sous le couvert d'un reportage ». Les « fake news » impliquent la publication délibérée d'informations fictives (en particulier sur les médias sociaux) destinées à tromper les gens pour le bénéfice financier ou politique d'autrui. Les « fake news » ont 70 % plus de chances d'être diffusées sur Twitter que la vérité. Les histoires vraies prennent environ six fois plus de temps que les fausses pour être vues par 1500 personnes (Vosoughi, Roy, et Aral, 2018). Il faut quelques minutes pour créer une histoire qui deviendra « virale », mais des heures de travail d'investigation pour la démystifier. Jamais auparavant le développement de la pensée critique n'a été aussi nécessaire. En effet, si nous voulons que les élèves deviennent des membres analytiques et réfléchis d'une démocratie participative, la pensée critique est essentielle (Di Masi et Santi, 2016).

Mise en pratique

Utilisez la PPE pour aborder des sujets d'actualité : Une fois que les élèves seront plus familiers avec la PPE, vous pouvez les lancer sur des sujets brûlants tels que le changement climatique (voir si les professeurs de géographie ou de sciences sociales sont intéressés !). S'agit-il d'un phénomène réel et, si oui, que peut-on faire pour y remédier ?

Utilisez la PPE pour aborder des sujets qui intéressent les élèves : Tous les élèves ne seront pas enthousiasmés par des phénomènes aussi importants que le réchauffement climatique, mais ils pourraient l'être davantage par un sujet qui leur tient à cœur tel que « les téléphones portables devraient-ils être autorisés à l'école ? ».

Utilisez la PPE pour examiner les croyances communes : Demandez aux élèves d'identifier leurs croyances communes ou les croyances communes qu'ils avaient auparavant et qu'ils ont à présent modifiées à la lumière de nouvelles informations (fiables) et à une meilleure réflexion. Demandez-leur de les partager avec le groupe - les autres élèves n'ont peut-être pas encore changé d'avis.

Utilisez la PPE pour identifier les préjugés cognitifs : nos croyances ont tendance à être le résultat de préjugés cognitifs - nous recherchons tous des informations qui soutiennent nos croyances existantes. Voyez si les élèves peuvent identifier les préjugés cognitifs de leurs camarades. Pour minimiser le risque de gêne de la part des élèves, il est conseillé de les faire travailler par groupes de pairs.

Lectures recommandées : Di Masi and Santi, 2016; Topping et al., 2019, chapitre 10; Vosoughi, Roy, and Aral, 2018.

Conclusions

La philosophie pour enfants est un programme qui comprend plusieurs composantes, c'est-à-dire qu'il est composé d'un certain nombre d'éléments. Les résultats des recherches existantes pour l'ensemble du programme sont positifs. Comme nous l'avons évoqué dans cette brochure, il a été prouvé que la pratique de la PPE sur une année scolaire a des effets cognitifs positifs au niveau de la scolarité primaires et secondaires, dans des pays et des contextes culturels différents (Topping et Trickey, 2007a ; Fair et al., 2015). Ces effets ont perduré pendant plusieurs années (Topping et Trickey, 2007c ; Fair et al., 2015), même après un transfert d'école sans expérience intermédiaire de PPE (Topping et Trickey, 2007c). Il a également été constaté que la PPE avait des effets sur les résultats des élèves dans les matières traditionnelles du programme scolaire à école primaire (Gorard et al., 2017). Ces conclusions sont étayées par des études réalisées selon différents modèles de recherche qui ont mis en évidence des effets positifs sur le comportement en classe (Topping et Trickey, 2007b), l'image de soi (Trickey et Topping, 2006) et les perceptions des enseignants et des élèves (Trickey et Topping, 2007).

On peut donc dire que le programme de PPE s'est révélé être un programme valable, digne d'être pris en considération par tous les enseignants, quel que soit le contexte national. Mais dans quelle mesure est-il fiable ? Dans quelle mesure est-il résistant aux aléas des différentes classes, des différents enseignants, des différentes écoles, des différents milieux socio-économiques, des différents pays ? L'examen des diverses études a révélé que la PPE était très fiable (Trickey et Topping, 2004 ; Garcia-Moriyon, 2005). Mais les études publiées sont-elles une véritable indication de ce qui se passera dans votre classe ? Cela nous amène à la question de la fidélité de la mise en œuvre. Dans l'étude de Gorard et al. (2017), certaines écoles n'ont pas terminé le programme comme convenu. Il n'est donc pas surprenant que, compte tenu de leur faible fidélité de mise en œuvre, ces écoles n'aient pas obtenu les mêmes résultats positifs que les autres écoles. Il apparaît que le programme de PPE ne fonctionnera que si vous le faites correctement. Si vous ne le faites pas correctement et que vous n'obtenez pas de bons résultats, ne blâmez pas le programme.

Bibliographie

P. Adey and M. Shayer. Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement*. 1994. London: Routledge.

P. Cam. *20 thinking tools*. 2006. Camberwell, Australia: ACER Press.

D. Di Masi and M. Santi. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48, issue 1, pp. 136-150.

L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, and V. McKelvey-Martin. Exploring "the world around us" in a community of scientific enquiry. *Primary Science*, 2013, vol. 126, pp. 17-20.

F. Fair et al. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, vol. 2, issue 1, pp. 18-37.

R. Feuerstein et al. *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.

F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, and R. Colom. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 2005, vol. 17, issue 4, pp. 14-22.

M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda, and B. Lucas-Molina. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 2017, vol. 30 issue 1, pp. 3-16.

D. Goleman. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 1996. London: Bloomsbury Publishing.

D. Goleman. *Working with emotional intelligence*. 1999. London: Bloomsbury Publishing.

S. Gorard, N. Siddiqui, and B. H. See. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, February 2017, vol. 51, issue 1, pp. 5-22.

S. Lennon. Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 2017, vol. 26, issue 1, pp. 3-16.

M. Lipman, A. M. Sharp, and F. Oscanyon. *Philosophy in the classroom*. 1980. Philadelphia, PA: Temple University Press.

C. McGuinness. *From thinking skills to thinking classrooms*. 1999. London: Department for Education and Employment.

J. Piaget and B. Inhelder. *The psychology of the child*. 1969. New York, NY: Basic Books.

A. Rahdar, A. Pourghaz, and A. Marziyeh. The impact of teaching Philosophy for Children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, issue 3, pp. 539-556.

- A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, and L. Sequeira. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, vol. 37, issue 4, pp. 288-306.
- R. Sutcliffe. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? *Educational and Child Psychology*, 2003, vol. 20, issue 2, pp. 65–79.
- K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, issue 77, pp. 271–288.
- K. J. Topping and S. Trickey. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, vol. 2, issue 2, pp. 73-84.
- K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, vol. 77, pp. 781–796.
- K. J. Topping, S. Trickey, and P. Cleghorn. *A teacher's guide to Philosophy for Children*. 2019. New York & London: Routledge. Resources website freely available: www.routledge.com/9781138393264
- S. Trickey and K. J. Topping. Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 2004, vol. 19, issue 3, pp. 363-378.
- S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*. 2006, vol. 27, issue 5, pp. 599-614.
- S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking*, 2007, vol. 18, issue 3, pp. 23-34.
- S. Vosoughi, D. Roy, and S. Aral. The spread of true and false news online. *Science*, 2018, vol. 359, issue 6380, pp. 1146–1151.
- L. S. Vygotsky. *Thought and language*. 1962. Cambridge, MA: MIT Press.
- P. Worley. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, vol. 5, issue 1, pp. 76-91. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

A propos des auteurs

Keith J Topping est professeur de recherche éducative et sociale à l'école d'éducation de l'université de Dundee, en Écosse.

Steven Trickey est chercheur en résidence à la School of Education, American University, Washington DC, États-Unis.

Paul Cleghorn est consultant en éducation, Aude Education Consultancy, Écosse.

Un monde où chaque personne est assurée d'une éducation de qualité et d'un apprentissage pertinent tout au long de la vie.

LA VISION DU BIE