

ESSAI PRÉSENTÉ À  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

PAR  
ARIANE ST-GEORGES

LA PARTICIPATION SPONTANÉE LORS DE DISCUSSION EN CLASSE  
D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE EN COMMUNAUTÉ DE  
RECHERCHE PHILOSOPHIQUE

OCTOBRE 2016

À Albert, dont les mots ont été une source de motivation constante tout au long de mon  
parcours universitaire

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier monsieur Bruce Maxwell, directeur de cet essai de maîtrise pour vos commentaires pertinents qui ont su guider la réalisation de cet essai ainsi que pour votre ouverture d'esprit. Votre rigueur intellectuelle et votre esprit réflexif et critique sont une source d'inspiration pour moi.

Je tiens aussi à remercier les directeurs du Collège Laval, Monsieur Giard, Madame Jacques et Monsieur Bergeron pour votre confiance. Un merci tout spécial à Madame Suzanne Legault pour votre soutien lors de la réalisation de ce second stage à la maîtrise. Je tiens aussi à souligner la collaboration des élèves qui ont participé à cette recherche-action.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES.....   | vii  |
| LISTE DES TABLEAUX.....  | viii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....                            | ix   |
| RÉSUMÉ .....   | x    |
| INTRODUCTION .....   | 1    |
| CHAPITRE I.....  | 3    |
| PROBLÉMATIQUE.....   | 3    |
| 1.1. Le programme d'éthique et de culture religieuse.....                            | 3    |
| 1.1.1 <i>Le compétence en éthique</i> .....  | 3    |
| 1.1.2 <i>La compétence en culture religieuse</i> .....                               | 4    |
| 1.1.3 <i>Le programme d'ÉCR et la compétence dialogique</i> .....                    | 4    |
| 1.2 La motivation scolaire .....   | 6    |
| 1.3 La participation orale en classe .....   | 6    |
| 1.4 Questions générales de recherche.....  | 7    |
| CHAPITRE II .....  | 9    |
| CADRE CONCEPTUEL .....   | 9    |
| 2.1 La philosophie pour enfants .....  | 10   |
| 2.1.1 <i>Communauté de recherche philosophique et philosophie pour enfants</i> ..... | 10   |
| 2.2. Les programmes de PPE et d'ÉCR.....   | 11   |
| 2.3 La participation en classe .....   | 13   |
| 2.3.1 <i>Méthodes pour solliciter la participation des élèves</i> .....              | 14   |
| 2.4. Objectifs de recherche .....  | 15   |
| CHAPITRE III .....   | 17   |
| MÉTHODOLOGIE.....  | 17   |
| 3.1 Conditions de réalisation dans le cadre du cours d'ÉCR pour l'expérimentation..  | 17   |
| 3.1.1 <i>L'organisation spatiale et les participants</i> .....                       | 17   |
| 3.1.2 <i>Le rôle de l'enseignant</i> .....   | 18   |
| 3.2 Échantillonnage .....  | 19   |
| 3.3 Déroulement des séquences d'enseignement .....                                   | 20   |
| 3.3.1 <i>Préalables</i> .....  | 20   |
| 3.3.2 <i>Déroulement</i> .....   | 21   |
| 3.4 Les outils de collecte de données .....  | 22   |

|   |  |    |
|---|--|----|
| 3.4.1   | <i>Les questionnaires</i> .....  | 22 |
| 3.4.2   | <i>Outil d'observation</i> .....   | 24 |
| 3.4.3   | <i>Le journal de bord</i> .....  | 25 |
| CHAPITRE IV   | .....  | 26 |
| RÉSULTATS ET ANALYSE DE RÉSULTATS   | .....  | 26 |
| 4.1   | Résultats issus des questionnaires avant et après expérimentation .....              | 26 |
| 4.1.1   | <i>Résultats du questionnaire avant expérimentation</i> .....                        | 26 |
| 4.1.2   | <i>Résultats du questionnaire après l'expérimentation</i> .....                      | 27 |
| 4.1.3   | <i>Analyse de la participation en regard des deux questionnaires</i> .....           | 34 |
| 4.2   | Résultats issus des critères d'observation.....                                      | 35 |
| 4.2.1   | <i>Analyse des résultats obtenus par l'observation et par le journal de bord</i> ... | 35 |
| 4.3   | Discussions et interprétations des résultats .....                                   | 37 |
| 4.3.1   | <i>Atteinte des objectifs de recherche</i> .....                                     | 37 |
| 4.3.1.1   | Premier objectif de recherche: la participation spontanée .....                      | 37 |
| 4.3.1.2   | Deuxième objectif de recherche: le développement professionnel.....                  | 37 |
| 4.3.2   | <i>Pistes pédagogiques et pistes d'amélioration</i> .....                            | 39 |
| CHAPITRE V  | .....  | 41 |
| CONCLUSION  | .....  | 41 |
| 5.1   | Les limites et les perspectives .....  | 42 |
| 5.1.1   | <i>Les limites de la recherche-action</i> .....                                      | 43 |
| 5.1.2   | <i>Les perspectives</i> .....  | 44 |
| RÉFÉRENCES  | .....  | 45 |
| APPENDICE A   | .....  | 50 |
| ÉCHÉANCIER DE LA RÉALISATION DU PROJET DE RECHERCHE                           | .....  | 50 |
| APPENDICE B   | .....  | 52 |
| SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EN CRP  | .....  | 52 |
| APPENDICE C   | .....  | 56 |
| CRITÈRES D'OBSERVATION DE LA CRP : FEUILLE DE CONSIGNATION DES OBSERVATIONS   | .....  | 56 |
| APPENDICE D   | .....  | 58 |
| PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR PARTICIPATION EN CLASSE AVANT L'EXPÉRIMENTATION | .....  | 58 |
| APPENDICE E   | .....  | 60 |

|  |    |
|--|----|
| PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR PARTICIPATION EN CLASSE APRÈS<br>L'EXPÉRIMENTATION ..... | 60 |
| APPENDICE F .....  | 62 |
| OBSERVATIONS RÉALISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUR LA PARTICIPATION<br>EN CRP.....           | 62 |

## LISTE DES FIGURES

|   |    |
|---|----|
| FIGURE 1: RÉSULTATS DE L'APPRÉCIATION DE LA CRP .....   | 28 |
| FIGURE 2: RÉSULTATS SUR LA PARTICIPATION EN CLASSE .....                                      | 29 |
| FIGURE 3: RÉSULTATS SUR LA PARTICIPATION DU GROUPE-CLASSE .....                               | 29 |
| FIGURE 4: RÉSULTATS SUR LA PARTICIPATION EN CLASSE AU REGARD DE L'OPINION DES<br>AUTRES ..... | 31 |
| FIGURE 5: RÉSULTATS SUR LA DIVERSIFICATION DE LA PARTICIPATION EN CLASSE .....                | 32 |
| FIGURE 6: RÉSULTATS SUR LA SOLLICITATION À LA PARTICIPATION EN CLASSE.....                    | 33 |

## LISTE DES TABLEAUX

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
| TABLEAU 1: RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE AVANT L'EXPÉRIMENTATION .....                      | 27                                 |
| TABLEAU 2: OBSERVATIONS RÉALISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUR LA PARTICIPATION EN<br>CRP ..... | <b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b> |



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

**CRP** : Communauté de recherche philosophique

**ECR** : Éthique et culture religieuse

**MELS** : Ministère de l'Éducation du loisir et des sports

**PFEQ** : Programme de formation de l'école québécoise

**PPE** : Programme de philosophie pour enfants

## RÉSUMÉ

Le programme d'éthique et de culture religieuse vise le développement de trois compétences orientées autour du vivre-ensemble. Pour ce faire, un accent est mis sur l'une des compétences du programme, c'est-à-dire la pratique du dialogue. Cette compétence est centrale. C'est, en fait, par l'échange et le dialogue que les élèves apprendront à devenir des acteurs actifs au sein de cette société. En dialogue avec autrui, ils construiront leurs référents. Ainsi, l'échange de points de vue et d'idées est essentiel. Or, mon expérience en tant qu'enseignante en éthique et culture religieuse me démontre que je suis souvent confrontée à des élèves peu motivés qui refusent de participer en classe. Réalisée dans le cadre d'un stage de maîtrise en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, cette recherche-action a pour objectif principal de mettre en place une méthode d'enseignement favorisant la participation en classe. Depuis quelques années, le programme de philosophie pour enfants se développe au Québec. Puisque le programme d'éthique et de culture religieuse et le programme de philosophie pour enfants ont plusieurs visées communes, nous avons décidé d'explorer l'enseignement en communauté de recherche philosophique afin de stimuler la participation des élèves.

Cette expérience a été réalisée dans deux groupes d'élèves de première secondaire. Pendant deux mois, les séquences d'enseignement-apprentissage ont été réalisées en communauté de recherche philosophique. À l'aide de deux questionnaires, l'un complété avant l'expérimentation et l'autre, après l'expérimentation, j'ai évalué la perception des élèves quant à leur participation en classe. De plus, une grille d'observation avec des critères basés sur des écrits scientifiques, m'a permis d'évaluer la participation des élèves et du groupe-classe. Les résultats de cette recherche-action m'ont permis de démontrer qu'en utilisant la communauté de recherche philosophique comme méthode d'enseignement-apprentissage, les élèves étaient davantage motivés, ce qui s'illustrait par une participation davantage spontanée.

Mots-clés : Participation, dialogue, communauté de recherche philosophique, programme d'éthique et culture religieuse.

## INTRODUCTION

En 2008, l'enseignement du cours d'éthique et de culture religieuse (ÉCR) est devenu obligatoire dans tous les établissements d'enseignement du Québec. Ayant comme grandes finalités la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, le programme a pour objectifs d'amener les élèves à devenir de futurs citoyens responsables, capables d'user de leur pensée réflexive et critique, de démontrer une ouverture d'esprit et de compréhension des différences dans une perspective de vivre-ensemble. Selon l'orientation du programme d'éthique et de culture religieuse, ces visées se réalisent par le développement de trois compétences, dont celle de la pratique du dialogue.

Toutefois, il est possible de constater, par notre pratique professionnelle, que la motivation des élèves à l'égard du cours d'éthique et de culture religieuse est assez restreinte. Ceci se manifeste souvent par une faible participation aux discussions en classe. Dans la mesure où la pratique du dialogue est essentielle dans le programme d'ÉCR, il semble primordial de mettre en place différents moyens pour favoriser la participation des élèves.

Parallèlement à ceci, quelques expérimentations relatives à l'implantation du programme de philosophie pour enfants (PPE) sont en vigueur, supervisés par Sasseville et Gagnon, au Québec. Puisque les visées du programme d'ÉCR et de celles de la PPE sont similaires, la recherche-action réalisée dans le cadre de cette maîtrise visera à expérimenter l'enseignement en communauté de recherche philosophique, mode de fonctionnement associé à la philosophie pour enfants dans le cadre du cours d'ÉCR.

L'objectif principal de cette recherche-action est de tenter une nouvelle approche pédagogique afin de favoriser la participation des élèves en classe. Il sera donc question, dans cet essai, de voir en quoi l'enseignement en communauté de recherche philosophique permet de favoriser la participation spontanée des élèves en classe. Par le biais de différents outils de collecte de données, dont deux questionnaires et des critères d'observation, nous analyserons la participation de deux groupes d'élèves de première secondaire durant une séquence d'enseignement en PPE de quatre cours.

De plus, puisque cet essai se réalise dans le cadre d'une maîtrise en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, nous déterminerons en quoi cette recherche nous a permis de contribuer au développement de nos compétences professionnelles.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1. Le programme d'éthique et de culture religieuse

Depuis plusieurs années, la structure du système d'éducation québécois est basée sur le développement intégral des élèves. Par ses trois missions principales, soit instruire, qualifier et socialiser, le Ministère de l'Éducation vise, par la formation qu'il octroie, à ce que les élèves aient les compétences nécessaires pour agir en tant que futurs citoyens responsables. Ainsi, les élèves devraient avoir les outils nécessaires, à la fin de leur formation secondaire, pour utiliser leur pouvoir d'action et de réflexion de façon judicieuse afin de contribuer au bien commun d'une société pluraliste (Ministère de l'Éducation, 2014a, p.9). Afin de contribuer au développement de ce pouvoir d'action et en réponse aux pluralismes culturels, religieux, éthiques, linguistiques et sociaux marquant la société québécoise, le Ministère a décidé d'offrir, depuis 2008, un programme d'éthique et culture religieuse qui vise à « aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble. » (Ministère de l'Éducation, 2014b).

#### *1.1.1 Le compétence en éthique*

Orienté vers le vivre-ensemble, le programme d'éthique et culture religieuse vise d'abord, d'un point de vue éthique, le développement d'un esprit réflexif et critique sur diverses tensions et enjeux inhérents à la vie en société dans une perspective délibérative.

Donc, les élèves sont invités, par la pratique du dialogue, à se questionner, à questionner le monde et, ainsi, à co-construire leurs savoirs. Non-orientée vers la recherche consensuelle, cette compétence est surtout axée sur la démarche réflexive. L'élève est alors invité à développer une opinion en tenant compte des différents repères dans lesquels celle-ci s'inscrit. Puisque le vivre-ensemble est fondamental, la pratique du dialogue vise le partage des idées pour amener les élèves à prendre conscience des diverses influences, mais aussi conséquences possibles associée à leur réflexion.

### *1.1.2 La compétence en culture religieuse*

Pour ce qui est de la dimension religieuse, le programme d'ÉCR est orienté autour de la compréhension du phénomène religieux. Évoluant au sein d'une société marquée par un pluralisme religieux, l'objectif est d'amener les élèves à être aptes à percevoir différentes expressions du religieux et de les associer à leur religion respective. . La pratique du dialogue s'avère ainsi fondamentale dans la mesure où l'interaction avec les autres permet de mieux comprendre les différences entre les individus, leurs croyances, leurs valeurs et leurs convictions. (MELS, 2008).

### *1.1.3 Le programme d'ÉCR et la compétence dialogique*

La troisième compétence du programme d'ÉCR concerne la pratique du dialogue. Cette compétence est toujours travaillée conjointement aux deux compétences décrites précédemment. Décrite comme compétence charnière par Lebus (2012), le dialogue est le moteur permettant le développement de la pensée réflexive et autonome dans une visée collaborative en analysant divers repères d'ordre moral, religieux, politique, culturel, etc. (MELS, 2008). Ainsi, comme le souligne Lucier (2009), le programme d'ÉCR se distingue de l'ancien programme d'enseignement moral et religieux dans la mesure où l'aspect dialogique est orienté vers des visées différentes, non plus confessionnelle (aspect

religieux) ou consensuelle (aspect moral), mais plutôt vers une compréhension menant à la reconnaissance de l'autre.

La pratique du dialogue œuvre ainsi comme compétence pivot et est essentielle afin de répondre aux finalités du programme que sont la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. De plus, comme le souligne Leroux (2007), la compétence dialogique s'inscrit aussi dans un contexte social et politique. En fait,

pour être viable, une société pluraliste où foisonnent les questions d'ordre éthique et où coexistent différentes croyances et façons de penser, d'être et d'agir a besoin de se définir comme une société ouverte et tolérante. Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres. Cette qualité de dialogue est fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société (MELS, 2008, p. 24)

C'est donc dans cette lignée que s'inscrit la compétence dialogique du programme d'ÉCR, c'est-à-dire comme outil ou moyen de développement d'un savoir-être collectif.

Ainsi, dans la mesure où la pratique du dialogue est centrale au développement des compétences visant le vivre-ensemble, il est essentiel que les enseignants mettent de l'avant des méthodes pédagogiques visant à augmenter la participation des élèves aux discussions. Or, il est possible de constater, dans notre pratique actuelle, que la participation orale en classe n'est pas ce qui est la plus appréciée des élèves. Ayant essayé divers ateliers de dialogue depuis le début de l'année (table ronde sur des sujets d'actualité, débats, discussions en groupe-classe et en sous-groupes, etc.), nous avons pu constater qu'il semblait très difficile pour les élèves de partager leurs réflexions à l'oral lorsqu'ils ne sont pas confrontés à une situation évaluative. Puisque les compétences du programme d'éthique et de culture religieuse sont orientées autour de la pratique du dialogue, il me



semble primordial de trouver diverses solutions pour favoriser la motivation des élèves ainsi que, parallèlement, leur participation en classe.

## **1.2 La motivation scolaire**

La réussite scolaire est toujours au cœur des politiques ministérielles. Depuis plusieurs années, des programmes sont mis en place pour contrer le décrochage et encourager la persévérance scolaire. Plusieurs auteurs se sont ainsi penchés sur les notions d'engagement et de motivation, stipulant qu'une plus grande motivation scolaire est garante d'une hausse du taux de réussite scolaire (Ministère de l'Éducation, 2008).

En tant qu'enseignant, il nous semble des plus importants de favoriser des moyens visant la plus grande motivation possible des élèves. Certaines études démontrent qu'un élève motivé sera davantage engagé, tant émotionnellement que cognitivement, dans sa réussite et dans les différentes activités du milieu scolaire (Bandura, 1997; Viau, 2003). Or, il est possible d'observer, chez certains élèves, une diminution de la motivation au début de leur parcours secondaire (Otis et al. 2005). Cette problématique semble d'autant plus importante lorsqu'il est question du cours d'éthique et de culture religieuse dans la mesure où les diverses compétences à développer demandent un engagement réel et une participation de la part des élèves.

## **1.3 La participation orale en classe**

La participation en classe est un phénomène complexe. La participation peut s'effectuer de diverses façons : en levant la main pour poser une question ou donner une réponse, en interagissant avec l'enseignant ou les élèves, en réalisant l'activité demandée par l'enseignant ou même, simplement, en écoutant. Néanmoins, les visées du programme d'ÉCR présupposent une implication verbale de la part des élèves. Plusieurs études, tant dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, portent sur la participation des

élèves (ou étudiants) en classe, et ce, plus précisément sur la prise de parole en classe. Celles-ci soutiennent que la participation permet de développer différentes habiletés, tant sociales que cognitives ou intellectuelles en plus de favoriser l'apprentissage des élèves (Bujold et Saint-Pierre, 1996; Weaver et Qi, 2005). Il reste, néanmoins, que lorsqu'il est question de prendre part aux discussions, les élèves refusent d'y participer. Différents facteurs peuvent expliquer ce refus : la confiance de l'élève en lui-même, la taille de la classe, l'intérêt de l'élève pour la discipline, la motivation générale des élèves, mais aussi les différentes méthodes pédagogiques, notamment celles favorisant l'échange entre les élèves (Fassigner, 1995). Selon Wolters (2004), le climat motivationnel de la classe peut favoriser la participation des élèves ainsi que leur engagement. L'enseignant peut ainsi avoir un impact significatif sur la motivation des élèves. Viau (2009) soutient que les différentes activités proposées par l'enseignant peuvent contribuer à l'engagement des élèves d'un point de vue scolaire, notamment si celles-ci sont significatives, demandent un engagement cognitif, visent la responsabilisation ou si elles donnent à l'élève la possibilité d'interagir et de travailler en collaboration. D'ailleurs, l'engagement serait facilité lorsque l'élève a la possibilité de travailler en petits groupes (Godwin et al., 2013). Les études réalisées par Moran et Gonyea (2003) et Zhao et Kuh (2004) confirment aussi que les interactions entre pairs ainsi que les communautés d'apprentissage peuvent favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Dans cette perspective, nous tenterons d'observer si un changement d'approche pédagogique pourrait favoriser la participation active et spontanée dans le cadre du cours d'ÉCR.

#### **1.4 Questions générales de recherche**

Notre recherche s'appuie sur deux énoncés:

- a) Les élèves participent peu à la pratique dialogique en classe lorsqu'ils ne sont pas en contexte d'évaluation.

- b) Différents facteurs peuvent influencer la participation des élèves en classe, dont les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants.

Puisque le programme d'ÉCR et le programme de philosophie pour enfants (PPE) ont plusieurs visées similaires<sup>1</sup>, nous utiliserons l'apprentissage en communauté de recherche philosophique comme méthode pédagogique pour tenter de favoriser le dialogue spontané chez les élèves. Ainsi, nous tenterons de répondre à la question de recherche suivante : L'apprentissage en CRP favorise-t-il davantage la participation aux discussions en classe? Bien que plusieurs formes de dialogue puissent être envisagées en CRP, nous avons décidé de miser sur la discussion. Il s'agit, selon nous, de la forme de dialogue la plus adaptée dans les conditions de réalisation de cet essai dans la mesure où nous demandons aux élèves d'énoncer et de structurer leurs points de vue et leurs idées, d'être réceptifs aux idées des autres ainsi que d'être capable de porter un regard critique sur leurs idées initiales grâce à l'échange réalisée en période de dialogue. Nous concevons donc que la discussion, définie comme un « échange suivi et structuré d'opinions, d'idées ou d'arguments dans le but d'en faire l'examen » par le programme d'ÉCR (MELS, 2014b, p.48), est la forme de dialogue la plus adaptée dans le cadre de la réalisation de cet essai.

De plus, dans la mesure où cette recherche s'effectue dans le cadre d'un stage à la maîtrise en enseignement de l'ÉCR, nous allons tenter de déterminer en quoi l'enseignement en CRP peut favoriser le développement des compétences professionnelles associées à l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Nous élaborerons sur ce concept dans le cadre de références.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Le cadre conceptuel a pour objectif de démontrer de quelle façon nous emploierons certaines théories ou concept dans cet essai. Depuis Lipman (1988), la théorie de la philosophie pour enfants s'est développée. Plusieurs penseurs en pédagogie se sont inspirés de la théorie de Lipman, dont Tozzi (2007), Levine (2002), Brenifier (2008), Sasseville (2000) et Gagnon (2005). Cet essai adoptera la perspective de Sasseville et de Gagnon (2012). Les terminologies relatives à la philosophie pour enfants expliquées et définies dans la première section de ce chapitre font donc référence à celles employées par ces penseurs. Il sera question, dans la seconde section, des ressemblances quant aux visées de la PPE et du programme d'ECR. Nous verrons en quoi ces deux programmes peuvent être reliés dans le cadre du cours d'éthique et de culture religieuse. La troisième section consistera en une description sommaire de la notion de « participation en classe ». Nous verrons, à partir d'une analyse de certains écrits scientifiques, quels seront les critères d'observation retenus lors de la réalisation de cet essai.

## **2.1 La philosophie pour enfants**

### *2.1.1 Communauté de recherche philosophique et philosophie pour enfants*

Matthew Lipman a décrit les bases d'un programme de philosophie pour enfants dans les années 60. Partant des hypothèses que tous les enfants s'étonnent et se posent des questions, Lipman a tenté de mettre en place une méthodologie où les enfants pourraient être libres de philosopher. L'orientation première de la philosophie pour enfants était donc de « créer des conditions permettant aux enfants de penser par et pour eux-mêmes avec rigueur, cohérence et originalité » (Sasseville, 2005, p.2). Reconnaisant la nécessité de former des citoyens engagés capables de réflexion et de jugement critique, depuis 2007, l'UNESCO a mis en place un programme visant la promotion de l'enseignement de la philosophie pour les tous les niveaux scolaires en Europe et en Amérique du Nord (UNESCO, 2007). Au Québec, depuis 1987, l'Université Laval offre une formation en philosophie pour enfants. Depuis les dix dernières années en particulier, l'intérêt pour la philosophie pour enfants s'est grandement développé. Plusieurs recherches effectuées notamment par Daniel, Sasseville, Couture, Yergeau et Gagnon ont permis de démontrer que l'application de la philosophie pour enfants comme méthode pédagogique dans le système d'éducation scolaire québécois était envisageable (voir Gagnon et Sasseville, 2008; Gagnon, Couture et Yergeau, 2013; Auriac et Daniel, 2009).

Depuis 2001, la commission scolaire des Navigateurs intègre, dans son programme « Citoyens du Monde » la communauté de recherche philosophique (CRP) comme approche pédagogique (Gagnon, 2007, p.18). Basée sur le programme de philosophie pour enfants de Lipman, la CRP mise sur la pratique du dialogue, c'est-à-dire qu'elle offre un lieu « d'échange structuré, dans un contexte d'authenticité, en quête de vérité intersubjective » (Laurendeau, 1996, p.113). Telle que décrite par Laurendeau (1996, p.99), la communauté de recherche philosophique correspond au lieu d'apprentissage par

et pour les élèves. Pour Lipman (2003), la communauté est d'abord un endroit où les élèves vont pouvoir contribuer de façon significative et réciproque aux savoirs d'autrui. En fait, c'est par le dialogue et les échanges d'idées que les élèves vont, en groupe, construire leurs savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire). La communauté de recherche philosophique doit aussi être orientée vers une quête de sens, vers la résolution d'une problématique. Ce qui est visé par le dialogue en communauté de recherche philosophique n'est pas l'obtention d'un consensus, mais plutôt l'échange d'idées et d'opinions dans le but de développer un processus réflexif menant vers une pensée critique (Lipman, 1988). Ainsi, comme le souligne Laurendeau (1996, p.114), « le dialogue philosophique met l'accent sur l'ouverture d'esprit, en vue d'amener chaque enfant à élargir ses perceptions partielles de la réalité et à se dégager de ses préjugés. » En ce sens, le dialogue philosophique réalisé en communauté de recherche permet une remise en question de soi, des autres, mais aussi du monde environnant. C'est donc à partir de cette remise en question individuelle et collective que les enfants (élèves) vont construire un savoir réciproque. Diverses conditions doivent être respectées afin de pouvoir instaurer le dialogue en CRP. Nous décrirons, dans la section 3.2. de cet essai, ces différentes conditions ainsi que le mode de fonctionnement employé pour l'enseignement en CRP.

## **2.2. Les programmes de PPE et d'ECR**

En plus de développer des habiletés intellectuelles menant vers l'acquisition d'un esprit réflexif et critique, le dialogue en communauté de recherche philosophique permet le développement d'aptitudes essentielles au vivre-ensemble. Telle que décrite précédemment, la philosophie pour enfants est une méthode pédagogique qui se vit en groupe, en « micro-société ». Afin que celle-ci soit possible, les élèves doivent adopter une attitude d'ouverture, de respect et d'acceptation envers les propos d'autrui. La liberté d'expression est, en fait, une des conditions essentielles au développement et à la poursuite

de la communauté de recherche philosophique. L'étude menée par Yergeau, Couture et Gagnon (2013, p.73) a ainsi démontré que l'expérience du dialogue philosophique en classe avait permis à certains adolescents de développer leur ouverture d'esprit, leur respect envers les différences, leur tolérance, leur écoute et leur pensée réflexive, des qualités qui sont, en somme, essentielles au vivre-ensemble. En fait, ce constat réside dans le fait que les élèves reconnaissent que le respect de la liberté des uns garantit leur propre liberté. Il peut ainsi être avancé que la pratique en communauté de recherche donnée dans un environnement adéquat peut agir comme lieu de pratique pour l'exercice de la vie en société. C'est dans cette optique que nous favoriserons la CRP comme moyen pédagogique pour développer des attitudes favorisant le vivre-ensemble tel que détaillé dans le PFEQ.

Dans cette perspective, il est possible de constater plusieurs parallèles entre le programme d'éthique et de culture religieuse, notamment en ce qui a trait aux compétences «réfléchir sur des questions éthiques» et «pratiquer le dialogue» et les visées du programme de philosophie pour enfants. Puisque la compétence éthique mise sur le développement d'un processus réflexif relatif à la résolution « commune », donc par une approche dialogique, d'un problème éthique, l'authenticité du contexte de discussion s'avère primordiale. Tant la compétence « éthique » du programme d'ÉCR et que le programme de philosophie pour enfants sont orientés vers une pratique dialogique axée sur la recherche de solutions communes face à des tensions sociales et menant au bien commun. De plus, les deux programmes misent sur une approche dialogique semblable faisant fi des narrations personnelles au profit d'un dialogue impersonnel (Lucier 2009, p. 22) toujours orienté vers la résolution d'un problème commun. Ainsi, il pourrait être envisageable de joindre ces deux programmes dans le but d'optimiser le développement des compétences dialogiques et éthiques du programme d'éthique et de culture religieuse.

### 2.3 La participation en classe

Dans le cadre de cet essai, il est important de préciser la notion de participation en classe. Ce concept peut prendre divers sens. Selon Legendre (2005), la participation, dans une perspective pédagogique, se définit par une « situation où l'apprenant prend une part active aux diverses phases de son cheminement d'apprentissage et de développements multiples (p. 1004). » Ainsi, la participation ne se limite pas seulement à participation en classe ni à la prise de la parole en classe.

L'étude réalisée par Fritschner (2000) démontre que les étudiants et les enseignants n'ont pas la même définition de la participation en classe. Selon les étudiants, la participation peut prendre différentes formes : être préparé pour les cours, faire les tâches demandées durant la période en classe, être attentif, poser des questions, prendre la parole, etc. Du point de vue des enseignants, Fritschner (2000) a distingué six niveaux de participation.

Niveau 1 : L'élève est éveillé.

Niveau 2 : L'élève prend des notes et effectue les tâches demandées.

Niveau 3 : L'élève réfléchit.

Niveau 4 : L'élève discute, pose des questions et émet des commentaires sur les notions abordées.

Niveau 5 : L'élève fait des recherches afin de peaufiner les éléments abordés en classe.

Niveau 6 : L'élève accepte de partager ses recherches avec ses camarades de classe.

En parallèle avec les niveaux mentionnés, Fassinger (1995a) définit la participation en classe par les niveaux quatre à six. Selon lui, la participation s'illustre par la parole, que ce soit par l'acte de poser des questions ou par l'expression publique d'une idée. Plusieurs études utilisent le terme participation en classe lorsqu'il y a une interaction



verbale (Bean et Peterson, 1998 ; Fassinger, 1995b ; Rocca, 2010). Celle-ci peut prendre différentes formes : poser des questions, lever la main, compléter une idée, faire un commentaire, donner un point de vue, etc. Bayer (1979) distingue quatre formes de participation: la participation spontanée, la participation sollicitée, la participation non verbale et l'absence de participation (ou participation inadéquate). Selon Bayer, il est question de participation spontanée lorsqu'un élève tente d'intervenir ou intervient sans la sollicitation d'un pair ou d'un enseignant. La participation sollicitée se distingue de celle spontanée puisque l'élève répond à une demande d'un autre élève ou de l'enseignant. La participation non verbale, quant à elle, rejoint les niveaux deux et trois de l'analyse de Fritschner (2000) dans la mesure où il y a certaines indications qui démontrent que l'élève est engagé dans la tâche ou la discussion, mais qu'il ne prend pas part à celle-ci de façon orale. Certains indicateurs tels que les « mimiques marquant l'approbation, désaccord, le doute ou l'étonnement; tourner les yeux ou la tête vers l'interlocuteur [...] ; relecture du texte suscitée par la discussion [...] » (Bayer, p.47) permettent à l'enseignant de détecter une attitude participative, mais silencieuse. Finalement, la participation inadéquate ou bien l'absence de participation s'illustre par des comportements qui ne sont pas reliés au cours ou à ce qui est discuté ou vu en classe.

### *2.3.1 Méthodes pour solliciter la participation des élèves*

Diverses approches peuvent être utilisées pour inciter la participation en classe. L'approche I.R.E (initiate-respond-evaluate), souvent utilisée dans les classes, est basée sur le fait que l'enseignant initie la discussion, attend une réponse de l'élève et donne un retour sur cette réponse. La participation de l'élève est donc limitée à la réponse qu'il a donnée. Tel que mentionné par Weaver et Qi (2005), ce type d'approche implique un faible engagement cognitif de la part des élèves et ne favorise pas une participation active telle que décrite aux niveaux 4 à 6.

Une seconde méthode utilisée par les enseignants pour amener les élèves à participer oralement en classe se nomme « cold-calling » ou la demande de réponse d'un enseignant à un élève qu'il détermine peut aussi être une autre façon d'initier la participation (Bean et Peterson, 1998). À l'instar de l'I.R.E., cette méthode ne favorise pas la discussion au sein d'un groupe classe.

O'Connor (2013) présente différentes méthodes permettant d'augmenter la participation des élèves en classe. Ces méthodes impliquent d'emblée, un engagement de la part des élèves. Contrairement aux deux moyens présentés précédemment, celles-ci sont orientées autour des élèves. Ils deviennent ainsi les acteurs principaux de l'apprentissage. Les discussions de groupe, le partage d'idées en sous-groupes, l'apprentissage coopératif sont différents moyens pour augmenter la participation des élèves en classe.

Les deux méthodes expliquées ainsi qu'une participation passive (en écoutant, en prenant des notes, en réfléchissant) ne suffisent pas pour développer les compétences du programme d'ÉCR. La place du dialogue étant primordiale, les élèves doivent aussi fournir une implication active lors des dialogues.

#### **2.4. Objectifs de recherche**

Les postulats décrits précédemment démontrent que le programme d'éthique et de culture religieuse est central pour la formation de futurs citoyens responsables. Toutefois, les élèves, pour diverses raisons, ne semblent pas vouloir participer oralement aux discussions en classe. La compétence dialogique étant primordiale, il semble donc essentiel de développer une méthode permettant de favoriser la pratique du dialogue afin d'optimiser le développement des différentes compétences.

Puisque les finalités du programme de philosophie pour enfants et du programme d'éthique et de culture religieuse sont semblables, dans la recherche-action présentée dans cet essai, nous avons tenté d'expérimenter la pratique du dialogue dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique. Ceci a pour objectif premier de vérifier si la participation des élèves, en communauté de recherche philosophique, serait avantagée et ce, pour des groupes avec un profil de participation différent (peu participatif et participatif). Cette expérimentation nous permettra, aussi, de définir le type de participation engendrée par l'apprentissage en communauté de recherche philosophique (passive ou active, spontanée, sollicitée ou absente). Principalement, à l'aide de deux questionnaires, de critères d'observation et en tenant un journal de bord, nous analyserons les différentes interventions des élèves selon certains critères établis et nous serons ainsi aptes à observer si les élèves participent davantage aux discussions. De plus, deux questionnaires ont été distribués aux élèves afin de vérifier leur perception quant à leur participation en classe avant et après l'expérimentation. Nous pourrions ainsi évaluer si l'enseignement à l'aide d'une communauté de recherche philosophique met en place des conditions qui pourraient être favorables, aux yeux des élèves, c'est-à-dire au regard des principaux acteurs, à une participation verbale en classe. Ainsi, si cette expérience s'avère concluante, ceci pourrait être bénéfique dans notre pratique professionnelle dans la mesure où nous pourrions utiliser la PPE comme méthode pédagogique pour favoriser le dialogue en classe et ainsi favoriser le développement des compétences en ÉCR.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### **3.1 Conditions de réalisation dans le cadre du cours d'ÉCR pour l'expérimentation**

La mise en place d'un enseignement à partir de la méthode de la philosophie pour enfants demande un remaniement des méthodes d'enseignement dites traditionnelles. Elle se distingue aussi des pédagogies nouvelles (par projets, par expérimentation où même par coopération) puisqu'elle demande à l'enseignant de jouer un rôle particulier, soit celui d'animateur. Ce rôle est fondamental lorsqu'il est question de philosophie pour enfants. Dans cette section, il sera question des différentes prédispositions mises en place dans le cadre de la réalisation de cet essai.

##### *3.1.1 L'organisation spatiale et les participants*

Le dialogue en communauté de recherche philosophique implique une organisation particulière de l'espace. L'objectif de CRP est de favoriser le dialogue au sein du groupe. Ainsi, la disposition du mobilier (des bureaux de travail des élèves) peut agir comme facteur favorisant l'espace dialogique. L'enseignement en CRP privilégie ainsi la disposition des bureaux en cercle où tous les élèves ont la possibilité de se voir (Sasseville et Gagnon 2012). Afin de favoriser le dialogue et étant donné le nombre élevé d'élèves par groupe-classe, il semble nécessaire de créer différents groupes de discussion au sein du groupe-classe. Celui-ci sera donc divisé. Des élèves agiront comme participants à la discussion en CRP et d'autres comme observateurs. Les observateurs peuvent avoir un rôle important à jouer dans une CRP puisqu'ils peuvent offrir des rétroactions

intéressantes aux élèves participants quant à l'expression et à la formulation des idées des élèves participants. Leurs observations sont ainsi complémentaires à celles réalisées par l'enseignante.

### *3.1.2 Le rôle de l'enseignant*

L'enseignant joue un rôle particulier dans une CRP, c'est-à-dire celui d'animateur. Ce rôle détient une grande importance dans la CRP puisqu'il structure et oriente le dialogue, sans toutefois imposer ou même suggérer certaines idées. En conformité avec la compétence dialogique du programme d'ÉCR, le rôle de l'animateur est souvent d'amener les élèves à détailler ou élaborer davantage leur point de vue (MELS, 2008, p.525). À l'aide d'un plan de discussion, l'animateur encourage les élèves à participer au dialogue, demande des exemples ou des justifications, reformule, lorsqu'il est nécessaire, les propos ou les idées des élèves. L'enseignant doit aussi amener les élèves à détecter et à porter une attention particulière à l'usage des entraves au dialogue lors de la pratique de la CRP. Selon Sasseville et Gagnon (2012, p.26), l'animateur d'une CRP endosse certains comportements : « il aime poser des questions, il aime les idées, il aime formuler des hypothèses, il cherche le sens des mots, le sens des expériences, il a le souci de faire des distinctions, il a le souci de chercher des raisons, d'examiner des problèmes, etc. ». Globalement, l'animateur doit mettre en place les conditions essentielles au développement de la pensée des élèves ainsi qu'au partage de celle-ci. Tant dans les programmes de philosophie pour enfants que d'ÉCR, l'enseignant doit instaurer des conditions qui sont favorables au dialogue. À titre d'exemples, en ÉCR, il doit amener les élèves à prendre conscience des propos, des sentiments et des pensées d'autres autres ainsi que favoriser l'expression de leurs propres sentiments et idées. Il doit aussi favoriser un climat d'écoute et de respect (MELS, 2008, p.546).

Finalement, diverses stratégies de reformulation d'idées et d'incitation au dialogue doivent être utilisées par l'animateur pour encourager le dialogue à visée philosophique en communauté de recherche philosophique (Gagnon, 2005; Sasseville et Gagnon, *ibid.*). Plusieurs spécialistes en enseignement par la philosophie pour enfants affirment ainsi que la réussite d'une CRP est associée à une animation organisée impliquant certaines stratégies pédagogiques qui favorisent l'émergence d'une pensée réflexive chez les élèves (Desrochers, 2015; Sasseville, 2000)

### **3.2 Échantillonnage**

L'échantillon choisi dans le cadre de cette recherche est constitué de deux groupes-classe, l'un de 31 élèves, l'autre de 30 élèves. Le premier groupe-classe (groupe 1), composé de 15 garçons et 16 filles a été choisi par l'enseignant-chercheur pour sa faible participation en classe. En fait, l'enseignant-chercheur enseigne depuis le début de l'année scolaire à six groupes-classe de première secondaire. Le constat établi fut que, majoritairement, la participation de ce groupe-classe aux discussions est nettement inférieure à celle des autres groupes-classe. Divers facteurs pourraient expliquer cette faible participation : d'un point de vue académique, les élèves de ce groupe ont plus de difficulté dans plusieurs matières (moyenne générale plus faible en mathématique, français, ÉCR et histoire); le groupe-classe est divisé en plusieurs petits groupes d'amis et il y a eu deux interventions réalisées aux mois de novembre et janvier pour des cas d'intimidation.

Ainsi, puisque cette expérimentation vise à tenter de favoriser une plus grande prise de parole des élèves lors de discussions, l'expérimentation semblait plus significative à partir de ce groupe-classe. Le second groupe-classe (groupe 2), composé de 13 filles et 17 gars et sélectionné par l'enseignant-chercheur, a un profil totalement différent. À

l'opposé du premier groupe décrit, ce groupe-ci se fait remarquer, depuis le début de l'année scolaire pour sa participation aux discussions. Composé d'élèves faisant partie du profil d'art dramatique de l'école, ce groupe pourrait avoir plus de facilité puisque la prise de parole est souvent demandée. Ceci pourrait expliquer que les élèves soient moins gênés.

Dans la mesure où cette recherche vise à expérimenter une nouvelle méthode d'apprentissage dans le cadre du cours d'ÉCR, il nous semblait intéressant de sélectionner deux groupes expérimentaux aux profils différents. Ainsi, nous pourrions évaluer les retombées de cette méthode d'enseignement-apprentissage sur un groupe, d'emblée plus participatif et l'un moins participatif.

### **3.3 Déroutement des séquences d'enseignement**

#### *3.3.1. Préalables*

Tel que souligné par plusieurs personnes ayant expérimenté la philosophie pour enfants en enseignement, cette méthode s'implante de façon progressive. Puisque cet essai doit être réalisé dans le cadre d'un stage en enseignement d'une durée d'environ deux mois et que le nombre de cours en éthique et culture religieuse est restreint, nous avons dû cibler les objets d'observation afin de nous consacrer seulement au sujet de cette recherche, soit celui de la participation en classe. Aucune consigne n'a alors été donnée quant à l'observation des principes réflexifs tels que les inférences, les déductions et inductions, etc. Toutefois, trois périodes ont été consacrées, avant le début de l'enseignement en CRP, à la présentation du fonctionnement d'une CRP. Les élèves ont alors visionné de courts extraits d'enregistrements réalisés par Lisa Desrochers, enseignante en ÉCR, pratiquant la PPE en classe (Desrochers, 2015). Certaines attitudes à adopter ont alors été ciblées par l'enseignante-chercheuse. Celle-ci a aussi expliqué les rôles des participants et des observateurs.

### 3.3.2. *Déroulement*

L'expérimentation effectuée dans le cadre de cet essai repose sur les différents éléments proposés en philosophie pour enfants (Appendice B). D'abord, l'enseignant présente l'élément déclencheur. Fidèle à la méthode de Lipman (1988), l'élément déclencheur choisi est une lecture d'un court texte réalisé dans le cadre d'un cours de philosophie pour enfants. Ces textes ont été sélectionnés puisque les thématiques abordées étaient conformes à celles traitées en classe au cours de la troisième étape. À la suite de cette lecture en groupe-classe, une plénière a été réalisée en classe afin de déterminer deux questions. Parmi les questions composées, de façon démocratique, les élèves ont choisi trois questions à propos desquelles ils aimeraient discuter. La séquence d'enseignement en communauté de recherche philosophique s'est déroulée sur trois périodes de classe; une période consacrée à la lecture et au choix des questions, une période de discussion par question de recherche choisie. Pour les deuxième, troisième et quatrième périodes, le groupe-classe a alors été divisé : 20 élèves participants et 11 élèves observateurs pour le groupe A. Pour ce qui est du groupe B, encore 20 élèves ont d'abord été invités à participer à la discussion de groupe alors que 12 élèves observaient. Lors de la troisième période, les rôles étaient inversés. Pour la quatrième période, les élèves participants étaient alors piégés au hasard. Huit élèves ont participé à deux reprises à la discussion en CRP.

En plus d'animer la communauté de recherche philosophique, l'enseignante a consigné à la fin de chaque cours, ses observations à partir d'une liste de critères. Cette liste sera détaillée dans la section suivante.



### **3.4 Les outils de collecte de données**

#### *3.4.1 Les questionnaires*

Un questionnaire devra être rempli par les élèves avant l'expérimentation. Ce questionnaire a comme objectif d'analyser la perception des élèves de leur participation en classe depuis le début de l'année scolaire. Il a pour but de faire ressortir les facteurs pouvant inhiber ou contribuer à favoriser la participation verbale des élèves.

Un second questionnaire sera rempli par les élèves après l'expérimentation. Ces derniers devront porter un regard réflexif sur leur participation et sur la participation du groupe-classe durant les quelques cours consacrés à la pratique en CRP. Puisque les élèves sont les premiers acteurs du CRP, il semble important d'avoir leur opinion quant à leur participation. De plus, l'objectif de l'usage des questionnaires distribués avant et après l'essai, dans le cadre d'une recherche-action, tel que décrit par Guay et Prud'homme (2011) est de pouvoir constater, dans une certaine mesure, l'évolution des perceptions et des opinions des participants sur un sujet donné, en l'occurrence, leur propre participation. L'analyse des données recueillies à l'aide des questionnaires permettra donc de déterminer un profil sommaire de la participation groupe-classe et de la forme de participation privilégiée (spontanée, sollicitée, inadéquate, absente).

Les questions ont été formulées à partir d'une lecture d'écrits scientifiques sur la notion de participation en classe. Tel que définie dans le cadre conceptuel, la participation peut s'illustrer sous différentes formes. Les questions des questionnaires ont été formulées à partir des attitudes mentionnées dans l'approche par niveau de Fritschner (2000) et des formes de participation décrites par Bayer (1979).

La première section des deux questionnaires (questionnaire avant (Q1) et après l'expérimentation (Q2)) est composée de questions de type fermé (Appendice D). Les questions 1-2-4 du Q1 permettent de déterminer, rapidement, le niveau de participation auquel l'élève s'identifie. Un élève affirmant ne pas prendre souvent la parole en classe ou préférer écouter que de participer aurait tendance à se situer davantage dans les niveaux 1 à 3 de l'échelle de Fritschner (2000). Les questions 3 et 5 du Q1 portant sur différentes raisons pouvaient expliquer qu'un élève participe ou ne participe pas en classe. Le manque d'intérêt ainsi que la peur des autres sont souvent les deux raisons les plus évoquées pour expliquer une faible participation en classe. Les élèves sont invités, à l'aide des questions 1 à 6 du Q2 à comparer leur participation et celle du groupe-classe en CRP par rapport à leur participation en classe d'ÉCR et à celle du groupe-classe depuis le début de l'année scolaire. Les questions 1 et 4 du Q2 (Appendice E) visent à démontrer si la CRP favorise des conditions permettant une participation plus facile en classe (moins de stress, plus intéressant, etc.) Les questions 2, 3 et 5 permettent d'identifier à quel niveau les élèves pensent se situer ou situer leur groupe-classe sur l'échelle de Fritschner (2000) quant à leur participation en classe. La question 6, quant à elle, permet de déterminer le type de participation (spontanée, sollicitée ou absente) remarqué par les élèves lors de la pratique en CRP.

Les sections 2 et 3 des Q1 et Q2 sont composées de questions ouvertes. La section 2 du Q1 a pour objectif de déterminer les raisons ou les motivations des élèves à participer oralement en classe alors que la section 3 du Q1 (Appendice D) porte spécifiquement sur l'attention. Les objectifs de ces deux questions sont de déterminer le type de participation des différents élèves (passive ou active) ainsi que les raisons qui motivent, ou non, la participation en classe. Finalement la question de la section 2 du Q2 est une question d'appréciation du fonctionnement de la CRP. Les réponses obtenues à cette question permettront de constater si les élèves apprécient davantage ce mode d'enseignement et s'ils sentent qu'il est plus facile de participer en CRP.

### *3.4.2 Outil d'observation*

Le second outil de collecte de données est une liste d'indices ou de critères d'observation. Puisque la pratique en CRP demande une implication de l'enseignant comme animateur, l'observation participante s'avère être une méthode de collecte de donnée avantageuse pour cet essai. L'observation participante permet à l'observateur de s'immiscer totalement dans le milieu observé. Il est apte à comprendre le climat dans lequel les interactions et les actions se sont manifestées (Fortin, 2010, p.369). Pour ce faire, l'enseignant utilisera une feuille d'observation avec certaines indications ou critères à observer. L'avantage de l'usage d'un outil d'observation réside dans le fait d'orienter le regard de l'enseignant-chercheur sur certains critères spécifiques préalablement déterminés (Martineau, 2005). Ainsi après les séances d'animation, l'enseignant chercheur consignera ses réflexions en fonction des critères d'observation établis. Les différents indices d'observation ont été déterminés conjointement aux différentes études présentées dans le cadre de référence. Afin de faciliter l'observation en CRP, la feuille d'observation, qui est utilisée et complétée à la suite de chacune des séances d'enseignement en CRP, est divisée selon les niveaux de participation de Fritschener (2000). Différents indices d'observation ont été spécifiés pour chacun des niveaux (non verbaux et verbaux). L'enseignant doit, à la suite d'une séance d'enseignement, porter un regard global sur celle-ci et compléter la feuille d'observation. Les données recueillies seront, par la suite, analysées afin de déterminer, globalement, à quel niveau de participation se situe majoritairement les élèves d'un groupe-classe. Parallèlement aux constats rédigés dans un journal de bord avant et durant l'expérimentation, l'enseignant pourra déterminer s'il y a une augmentation de la participation (qu'elle soit sous forme spontanée ou sollicitée).

### *3.4.3 Le journal de bord*

Le journal de bord est un outil de collecte de données approprié dans le cadre de la réalisation d'un essai liée au perfectionnement d'une pratique professionnelle. Le journal de bord est un outil plus « ouvert ». Il permet de consigner des données, des émotions, des réflexions, des interventions ou des changements durant l'expérimentation qui pourraient être utiles lors de l'analyse d'une pratique professionnelle ainsi que lors de la réalisation d'une recherche. Les données inscrites dans le journal de bord permettent au chercheur de porter un regard critique sur sa pratique. (Baribeau, 2005) Dans le cadre de cet essai, le journal de bord sera constitué des réflexions de l'enseignant-chercheur en lien avec la liste de critères d'observation. L'enseignant-chercheur sera aussi invité à ponctuer ses observations de réflexions personnelles s'il le juge nécessaire. Ultiment, l'analyse du journal de bord permettra à l'enseignant de juger si l'enseignement en CRP a permis le développement de ses compétences professionnelles.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS ET ANALYSE DE RÉSULTATS

Dans cette section, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'analyse des différents outils de collecte de données. Nous présenterons ceux-ci en lien avec les deux objectifs de cet essai, soit la hausse de la participation des élèves et le développement professionnel. À cet effet, nous analyserons d'abord les résultats obtenus dans les questionnaires avant et après expérimentation et les données recueillies à l'aide des critères d'observation. Ceci nous permettra d'analyser la participation des élèves. Nous interpréterons les données issues du journal de bord afin de démontrer comment cet essai nous a permis de favoriser notre développement professionnel.

#### 4.1 Résultats issus des questionnaires avant et après expérimentation

##### 4.1.1 Résultats du questionnaire avant expérimentation

En cumulant l'ensemble des résultats obtenus pour le groupe expérimental 1 (G1), 35,4% (soit 11 élèves sur 31) des élèves affirment prendre souvent la parole en classe alors que 61,2% affirment ne pas prendre souvent la parole en classe. Un élève n'a pas répondu à la section. Pour ce qui est du groupe expérimental 2 (G2), 70% des élèves (21 élèves sur 30) affirment prendre souvent la parole en classe alors que 30% des élèves s'abstiennent de participer oralement en classe. Plusieurs raisons ont été mentionnées par les élèves pour expliquer leur participation en classe. Les différents mots-clés répertoriés nous ont amené à distinguer les trois raisons les plus fréquemment mentionnées qui agissent comme un frein à la participation des élèves, notamment : le manque d'intérêt, la peur du regard des

autres et les autres sources de distractions, notamment l'usage du iPad. Le tableau suivant illustre les différentes raisons mentionnées par les élèves qui motivent ou non leur participation en classe<sup>2</sup>. La partie de gauche correspond aux résultats pour le G1 alors que celle de droite pour le G2.

**Tableau 1: Résultats du questionnaire avant l'expérimentation**

| Groupe expérimental 1 |                    |                                   |                    | Groupe expérimental 2 |                    |                                   |                    |
|-----------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
| Participation         |                    | Non-participation                 |                    | Participation         |                    | Non-participation                 |                    |
| Raisons               | Élèves<br>(sur 31) | Raisons                           | Élèves<br>(sur 31) | Raisons               | Élèves<br>(sur 30) | Raisons                           | Élèves<br>(sur 30) |
| Intérêt pour le sujet | 4                  | Manque d'intérêt                  | 8                  | Intérêt pour le sujet | 8                  | Manque d'intérêt                  | 3                  |
| Avoir de bonnes notes | 6                  | Fatigue                           | 2                  | Avoir de bonnes notes | 8                  | Fatigue                           | 0                  |
| Comprendre la matière | 2                  | Peur du regard des autres         | 12                 | Comprendre la matière | 4                  | Peur du regard des autres         | 9                  |
|                       |                    | Distraction (iPad)                | 8                  |                       |                    | Distraction (iPad)                | 4                  |
|                       |                    | Autres (occurrence pour un élève) | 5                  |                       |                    | Autres (occurrence pour un élève) | 6                  |

Les résultats relevés du questionnaire avant l'expérimentation ont été classifiés en fonction de différents mots-clés relevés dans les réponses des élèves. Par exemple, les expressions suivantes ont été regroupées dans la catégorie « peur du regard des autres » : « j'ai peur que les autres me trouvent bizarre », « je ne veux pas me tromper devant toute la classe », « je ne veux pas montrer que je n'ai pas compris », etc.

#### 4.1.2. Résultats du questionnaire après l'expérimentation

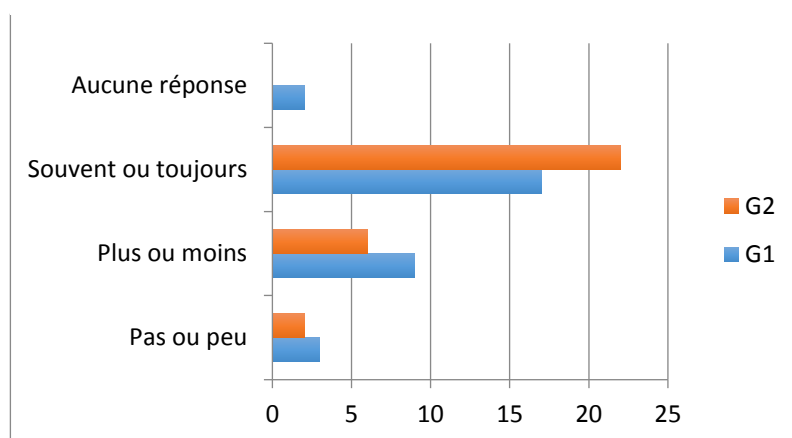
Le questionnaire après l'expérimentation a été distribué aux élèves à la suite des trois périodes consacrées au dialogue en CRP. Les différents graphiques présentés ci-

<sup>2</sup> Un élève peut avoir mentionné plus d'une raison.

dessous illustrent les réponses que les élèves ont fournies aux six premières affirmations.. Les résultats sont affichés en fonction des deux groupes expérimentaux.

À la question : *j'ai préféré l'enseignement en CRP par rapport aux autres formes d'enseignement*

**Figure 1: Résultats de l'appréciation de la CRP**

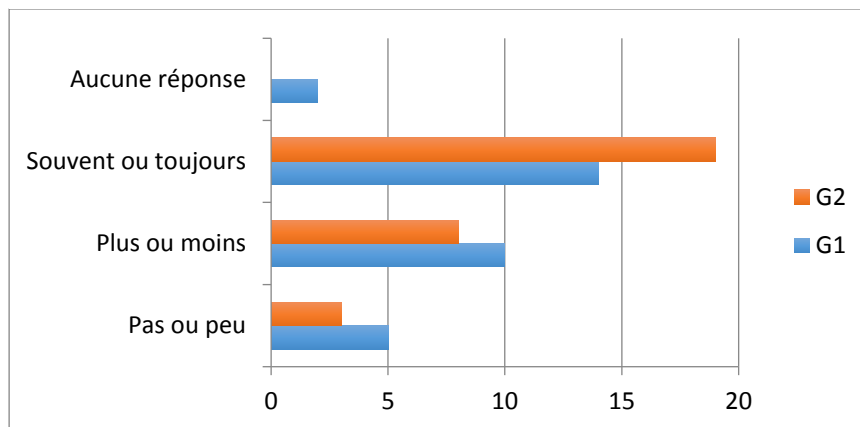


Les résultats présentés dans la figure ci-dessus permettent d'affirmer que, du point de vue des élèves, l'enseignement en CRP semble davantage motivant. Il est possible de constater, en regardant les données recueillies lors du questionnaire avant l'expérimentation, que plusieurs élèves du G1 ne semblaient pas motivés à participer. Lorsque nous analysons les données de la question ouverte, plusieurs élèves ont mentionné que les cours en CRP se déroulaient plus rapidement. D'autres ont affirmé qu'ils les trouvaient plus stimulants. À titre d'exemple, un élève a écrit « les autres nous écoutent plus et ils parlent plus, c'est plus intéressant et ça donne le goût de participer ». Le fait de trouver une méthode d'enseignement qui suscite davantage l'intérêt des élèves peut contribuer à être un facteur positif pour accroître la participation des élèves, d'autant

plus que l'enseignement en CRP semble, aussi, avoir un impact positif sur la motivation des élèves du G2, groupe qui avait, d'emblée, un taux de participation plus élevé.

À la question : *Il est plus facile de participer en communauté de recherche philosophique.*

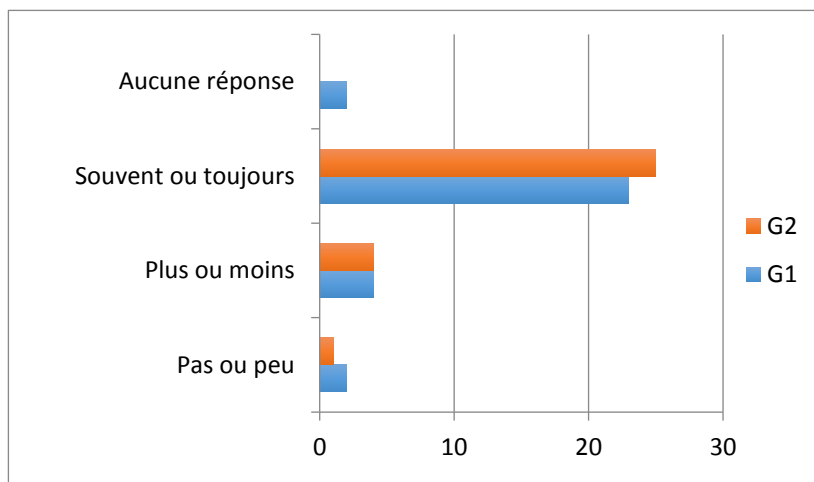
**Figure 2: Résultats sur la participation en classe**



À la question : *Le groupe-classe participe davantage au dialogue en communauté de recherche philosophique*

**Figure 3: Résultats sur la participation du groupe-classe**



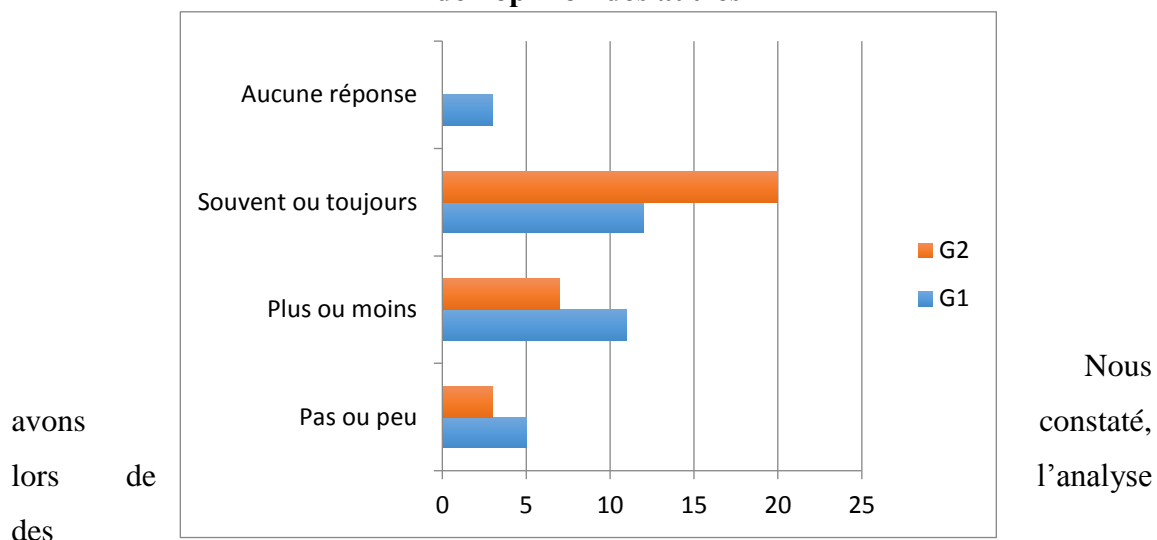


En portant notre regard sur les deux précédents graphiques, nous pouvons constater que, pour les deux groupes expérimentaux, les élèves trouvent, d'un point de vue personnel,

qu'il est plus facile de participer en CRP qu'avec les différentes méthodes d'enseignement utilisées depuis le début de l'année scolaire. Cette tendance s'accroît lorsque nous demandons aux élèves de porter un regard sur la participation du groupe-classe. Plus de 75% des élèves, tant dans le G1 que le G2, affirment que la participation a augmenté en CRP. Certaines données issues de la question ouverte peuvent justifier cette hausse de la participation. Plusieurs élèves se sentent plus concernés dans ce type d'échange. Ils sentent que ceci est plus relié à leur réalité. D'autres affirment que la disposition de la classe limite les sources de distraction : « je n'ai pas le choix de participer puisque c'est plus difficile pour moi de jouer sur mon iPad avec cette méthode. En plus, les autres élèves ne jouent pas. » Globalement, il semble que l'enseignement en CRP facilite la participation du groupe-classe.

À la question : *Il est plus facile d'exprimer un point de vue sans se faire juger en communauté de recherche philosophique.*

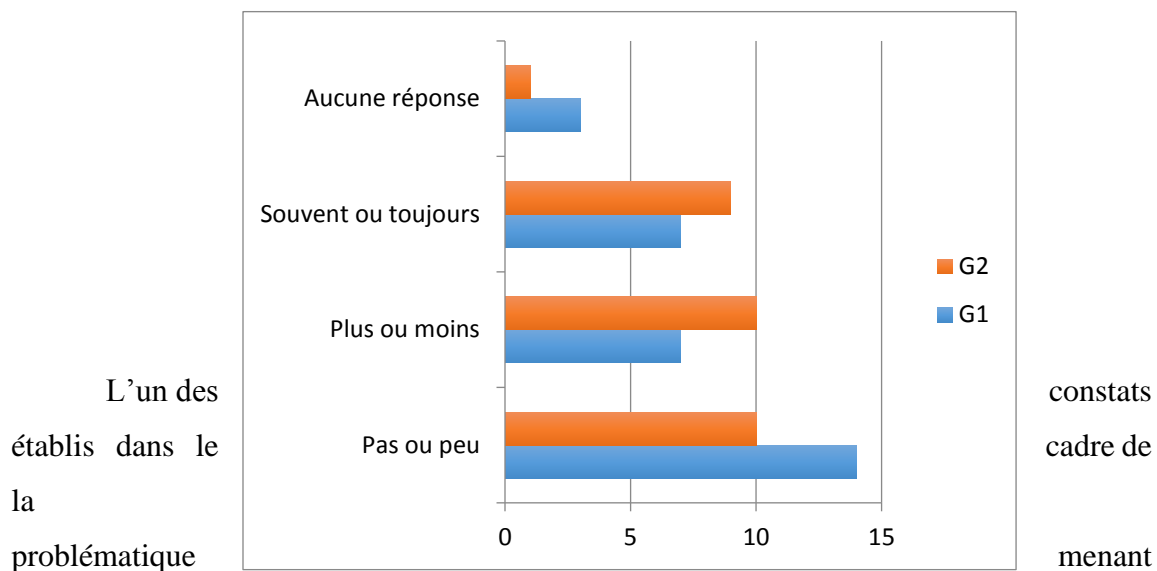
**Figure 4: Résultats sur la participation en classe au regard de l'opinion des autres**



avons constaté, lors de l'analyse des questionnaires avant l'expérimentation, que la peur du regard des autres était un facteur qui pouvait limiter la participation en classe. Ainsi, il nous a semblé essentiel d'ajouter une question au questionnaire après l'expérimentation afin de voir si la CRP permettait de diminuer l'anxiété relative au regard des autres. Les résultats obtenus tendent à confirmer que la CRP offre des conditions qui favorisent cette diminution. À juste titre, certains élèves ont affirmé, en répondant à la question ouverte du questionnaire après l'expérimentation, que l'enseignement en CRP était « plus convivial, plus familier », que ceci « représentait plus la réalité ». D'ailleurs, un élève a affirmé: « je ne sens pas que je dois donner la bonne réponse, mais juste ce que je pense. C'est différent, habituellement, on nous pose des questions et il faut avoir raison. Là, ce n'est pas le cas. » Les énoncés peuvent démontrer que l'enseignement en CRP offre une atmosphère d'apprentissage différent, où les élèves ne sentent pas qu'ils doivent « fournir de bonnes réponses ». Ceci peut permettre de diminuer, chez certains, l'anxiété relativement au regard des autres personnes.

À la question : *Ce sont toujours les mêmes qui participent en communauté de recherche philosophique.*

**Figure 5: Résultats sur la diversification de la participation en classe**



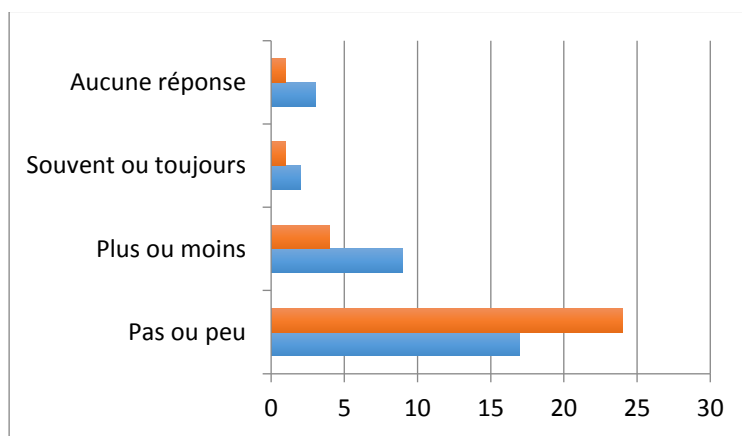
L'un des constats établis dans le cadre de la problématique menant à cet essai consiste dans le fait que ce sont souvent les mêmes élèves qui participent en classe. L'un des objectifs de l'usage de la CRP comme méthode d'enseignement était de favoriser la participation du plus grand nombre d'élèves. Les résultats émergents du questionnaire démontrent que, pour le G1, la participation en classe semble plus diversifiée, alors que pour le G2, l'opinion des élèves est plus partagée. Ces résultats pourraient s'expliquer par deux raisons :

- 1- La formulation de la question peut biaiser les réponses. Dans la mesure où la participation du G2 était, à la base, plus élevée, peut-être les élèves ont-ils interprété la question comme ceci : ce sont les mêmes élèves qui participent en CRP qu'avec les autres méthodes d'enseignement utilisées depuis le début de l'année scolaire.
- 2- L'interprétation des élèves est réellement mitigée. Certains trouvent que ce sont toujours les mêmes élèves qui participent alors que d'autres affirment que la participation est diversifiée.

Il reste que, du moins pour le G1, groupe dont la participation était plus déficiente, l'enseignement en CRP semble avoir favorisé la participation diversifiée des élèves. D'autres données issues de la question ouverte tendent à confirmer cette affirmation. Un élève a indiqué que cette méthode est bien puisqu'elle permet l'expression de plusieurs points de vue différents. D'autres ont affirmé qu'ils sentent qu'il y a plus d'écoute et d'échanges entre les élèves de la classe.

À la question : *L'enseignant doit toujours poser des questions pour que les gens participent en communauté de recherche philosophique.*

**Figure 6: Résultats sur la sollicitation à la participation en classe**



Cette question avait pour but de déterminer si la participation en CRP était sollicitée ou spontanée. Selon les données recueillies dans ce questionnaire, il semble que ce type d'enseignement optimise la participation de type spontanée. En fait, plus de la majorité des répondants des G1 et G2 ont affirmé que l'enseignant ne devait pas, sans

cesse, susciter la participation des élèves. Certains ont même ajouté que la participation en CRP était plus naturelle, plus fluide.

#### *4.1.3. Analyse de la participation en regard des deux questionnaires*

Les informations recueillies à l'aide du questionnaire distribué avant l'expérimentation nous ont permis de cibler l'effet de différents facteurs qui pouvaient limiter la participation spontanée des élèves en classe. Trois principales raisons ont émergé : le manque d'intérêt, la peur de l'opinion des autres élèves et les sources de distraction, dont l'usage du iPad en classe comme outil pédagogique. Puisque le but de cette expérimentation professionnelle était d'accroître la participation spontanée en classe, il nous semblait essentiel de voir si la CRP comme méthode d'enseignement permettait de restreindre l'effet de ses facteurs limitant la participation. Les différentes questions du questionnaire distribué après l'expérimentation nous ont permis de tirer certaines conclusions.

- a) Majoritairement, les élèves considèrent qu'ils participent davantage en CRP. Ils affirment aussi qu'il y a eu une hausse de la participation globale (ou diversifiée) dans leur groupe-classe.
- b) Plusieurs élèves affirment que cette méthode d'enseignement est plus conviviale et davantage centrée sur leur réalité. Ceci semble les motiver davantage et favoriser leur participation.
- c) Globalement, les élèves semblent moins anxieux de devoir donner une bonne réponse. L'anxiété associée au regard des autres semble donc diminuer.
- d) L'enseignant ne doit pas constamment solliciter la participation des élèves. Ceci tend à confirmer que la participation est davantage spontanée.

## 4.2 Résultats issus des critères d'observation

Les résultats présentés précédemment sont issus de l'opinion et des constats établis par les élèves. Le second outil de collecte de données analysé porte sur le regard de l'enseignant quant à la participation des élèves en classe. À la suite des différentes périodes d'enseignement en CRP, l'enseignant était invité à noter ses observations sur le déroulement et en fonction de différents critères établis. Le tableau (Appendice F) représente les différentes observations de l'enseignant.

### 4.2.1. Analyse des résultats obtenus par l'observation et par le journal de bord

Le journal était un outil nous permettant de consigner certaines observations quant aux interventions réalisées par l'enseignant ou bien quant au déroulement des séquences d'enseignement. L'ensemble des données d'observations présentées ci-dessous ont été inscrites dans le journal de bord. Comme mentionné ci-haut, G1 était, depuis le début de l'année scolaire, un groupe peu participatif. L'enseignante devait susciter fréquemment la participation des élèves. Souvent, la participation se réalisait sous la forme des cold-calling. L'élève répondait alors simplement à la question de l'enseignante. Les périodes de dialogue étaient alors difficilement réalisables. L'analyse des trois périodes d'enseignement en CRP pour le G1 permet de constater une grande amélioration en ce qui a trait à la participation. Nous pouvons observer que le premier cours fut plus difficile que les autres. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'environnement de classe ainsi que la demande aux élèves étaient différentes. Il a été démontré que l'activité routinière peut avoir des effets bénéfiques au niveau la gestion de la classe ou au déroulement d'une activité (Archambault et Chouinard, 2009). Ceci pourrait ainsi justifier le déroulement plus difficile lors du premier cours en CRP.

Nous pouvons aussi remarquer que la participation s'est modifiée durant les trois cours en CRP. Le premier cours, l'enseignante a dû solliciter davantage la participation des élèves. Les questionnements adressés étaient fréquents. Il y avait peu d'interactions entre les élèves. Toutefois, lors des deuxième et troisième cours, la participation n'était pas toujours sollicitée par l'enseignante. Les élèves dialoguaient sur des questions éthiques sans qu'il y ait de questionnements de la part de l'enseignante. Majoritairement, la participation des élèves était plus spontanée que sollicitée. D'ailleurs, certains élèves qui n'avaient pas participé depuis le début de l'année scolaire se sont impliqués dans la discussion lors des cours en CRP.

À l'instar du G1, il a été possible de constater les mêmes répercussions sur la participation des élèves du G2. Initialement, le G2 participait davantage aux périodes de dialogue en classe que le G1. L'objectif était de démontrer que la CRP convenait à différents profils de groupe-classe. Nous avons pu constater, lors de la première période en CRP, que les élèves ne comprenaient pas ce qui était attendu de leur part. Malgré quelques cours préalables consacrés à les initier au fonctionnement d'une CRP, ils ne comprenaient pas l'objectif de cette méthode d'enseignement. Une clarification a donc été apportée lors du second cours. Les répercussions furent immédiates. Alors que l'attention des élèves était uniquement consacrée à l'enseignante lors du premier cours, celle-ci était plutôt orientée, lors du deuxième cours, sur les interventions des élèves de la classe. Dès le deuxième cours, la participation était, majoritairement, spontanée. D'ailleurs, les élèves ont même demandé à poursuivre la discussion débutée le cours précédent. Ceci marque que cette méthode d'enseignement peut être motivante pour les élèves.

## 4.3 Discussions et interprétations des résultats

### 4.3.1 *Atteinte des objectifs de recherche*

#### 4.3.1.1 *Premier objectif de recherche: la participation spontanée*

Nous avons vu, précédemment, que la participation d'un élève peut se faire à différents niveaux. L'objectif premier de cette recherche était de déterminer si l'enseignement en CRP favorisait davantage une participation des niveaux 4 à 6 de Fritschner (2000) ainsi qu'une participation plus spontanée que sollicitée. Selon Fritschner (2000), les niveaux 4 à 6 de participation impliquent une prise de parole active en classe sur les sujets traités, la volonté d'approfondir ce qui est traité en classe et celle de partager les résultats obtenus. À partir des critères d'observation retenus, nous pouvons constater que majoritairement, les élèves des deux groupes expérimentaux, malgré leurs profils initiaux différents, ont atteint le niveau 4 de participation. Plusieurs élèves du G2 ont même atteint les niveaux 5 et 6 lorsqu'ils ont poursuivi la recherche à la maison et ont demandé à continuer le dialogue sur la question éthique débütée le dernier cours. Selon les critères de Bayer (1979), la participation fut davantage spontanée que sollicitée ou imposée lors des deux dernières périodes pour les deux groupes expérimentaux. Si nous prenons en considérations que la participation verbale aux différentes méthodes de dialogue imposées en classe depuis le début de l'année scolaire fut assez restreinte, nous pouvons conclure, à l'aide des données recueillies avec les différents outils de collecte de données, que la participation spontanée s'est grandement améliorée.

#### 4.3.1.2. *Deuxième objectif de recherche: le développement professionnel*

Cet essai a été réalisé dans le cadre d'un stage de maitrise en enseignement. Le but premier était donc d'explorer diverses méthodes afin de parfaire notre pratique



professionnelle. Nous avons ainsi utilisé le journal de bord comme outil de collecte de données afin de pouvoir porter un regard réflexif sur notre pratique. Principalement, cet essai nous a permis de développer et de parfaire notre pratique professionnelle. L'un des défis principaux des enseignants est, sans aucun doute, d'être capable de s'ajuster à différentes situations mais aussi à différents groupes-classe. La mise en place d'une nouvelle méthode d'enseignement pour un enseignant en début de carrière impose son lot de défis, tant au niveau de la gestion de classe, de la planification et du pilotage de la situation d'enseignement. L'utilisation de la PPE comme nouvelle méthode d'enseignement nous a demandé certains ajustements, tant dans la conception de situation d'enseignement-apprentissage que dans le pilotage de celles-ci. De ce fait, ceci nous a permis de développer les compétences professionnelles relatives à la conception et au pilotage de situations d'apprentissage (MELS, 2001)<sup>3</sup>. Afin de répondre aux objectifs du programme d'ÉCR, tout en conciliant le dialogue en CRP, nous avons dû revoir notre pratique professionnelle depuis le début de l'année scolaire. Nous avons aussi dû apporter certaines modifications durant la séquence d'enseignement en CRP. Par exemple, nous avons constaté, lors du deuxième cours pour le G2, que le fonctionnement en CRP n'avait pas été expliqué ou, du moins, que certains points demeuraient incompris. Nous avons donc dû modifier la séquence d'enseignement prévue afin que la CRP puisse se réaliser.

De plus, la CRP demandait une grande modification de la routine habituelle développée par les élèves. La configuration spatiale de la classe, ainsi que le fonctionnement habituel furent perturbés. Ceci demanda, pour l'enseignant-animateur, de développer certaines aptitudes reliées à la gestion de classe.

Finalement, en guise de retour critique sur l'expérience, tel que présenté précédemment, la mise en place d'une CRP demande une très grande préparation de la

---

<sup>3</sup> Il s'agit, respectivement, des compétences 3 et 4.

part de l'enseignant. Celui-ci doit prévoir les questionnements et les interrogations des élèves afin de pouvoir animer la période de dialogue. Il doit aussi assurer une gestion de classe permanente. L'enseignement en CRP nous a donc permis de développer la compétence professionnelle relative à la planification, la gestion et la supervision du groupe-classe. La gestion de classe en CRP peut s'avérer très difficile dû au nombre d'élèves par classe qui peut varier entre 30 et 40. L'enseignant doit ainsi bien connaître ses groupes-classe. Ceci peut poser problème dans la mesure où un enseignant d'ECR peut avoir jusqu'à 17 groupes-classe. Nous croyons donc que l'instauration d'une CRP doit se faire de façon graduelle. Ainsi, notre objectif professionnel, à la suite de cet essai, est de tenter d'utiliser davantage la CRP en classe, sans toutefois que celle-ci devienne la seule méthode d'enseignement que nous utiliserons. Nous tenterons, aussi de l'utiliser comme méthode d'enseignement et d'évaluation en lien avec compétence éthique du programme.

Finalement, tous les ajustements réalisés, tant durant les périodes de pilotage que dans les périodes de planification, nous a permis de parfaire notre développement professionnel. Nous avons dû, à quelques reprises, remettre en question nos pratiques et peaufiner nos interventions. Nous concevons toutefois que ceci fait partie d'une pratique analytique et réflexive faisant foi de notre engagement à toujours vouloir parfaire notre pratique professionnelle.

#### *4.3.2 Pistes pédagogiques et pistes d'amélioration*

Ultimement, nous avons réalisé que l'instauration d'une nouvelle pratique d'enseignement demande beaucoup d'efforts et d'engagement. Nous avons toutefois constaté que plus nous utilisions cette méthode, plus la gestion et la préparation à l'animation et à l'enseignement devenaient faciles. Nous croyons sincèrement que cette méthode peut permettre le développement des compétences éthiques et dialogiques du

programme d'ÉCR. Toutefois l'usage de la PPE en lien avec la compétence religieuse du programme me semble plus difficile à exploiter sans tomber dans l'analyse critique du phénomène religieux. Alors que la PPE se prête bien au développement de la pensée critique, à la remise en question, par le dialogue, de certaines idées reçues ou qui sont généralement partagées par une majorité d'individus, la compétence religieuse du programme ne vise pas à remettre en question le phénomène religieux, mais plutôt de le comprendre. En ce sens, il nous semble essentiel de nous perfectionner davantage avant de jumeler la PPE et la compétence religieuse du programme d'ÉCR. Nous poursuivrons donc nos recherches sur la PPE en lien avec l'ÉCR afin de trouver diverses méthodes pour jumeler la compétence religieuse à cette méthode d'enseignement

## CHAPITRE V

### CONCLUSION

Cette recherche-action, réalisée dans le cadre d'un stage en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse visait deux objectifs principaux : accroître la participation verbale des élèves lors des échanges réalisés dans du programme d'ÉCR et contribuer au développement de notre pratique professionnelle. Inspirés de la méthode Lipman (soit la philosophie pour enfants) qui est, actuellement, utilisée dans certaines écoles secondaires du Québec, nous avons tenté de démontrer que l'usage de celle-ci permettait d'accroître la participation spontanée des élèves. Pour ce faire, nous avons utilisé deux questionnaires où les élèves étaient invités à répondre à des questions sur leur participation avant et après l'enseignement en CRP. Les résultats obtenus à l'aide des questionnaires avant l'expérimentation nous ont permis de démontrer notre hypothèse de départ, c'est-à-dire que la participation des élèves lors des discussions en classe est faible. De plus, ceux-ci nous ont permis de constater que la peur du regard des autres ainsi que l'intérêt moindre pour le cours d'ÉCR étaient probablement deux facteurs explicatifs du peu de participation constatée. Nous avons donc ajusté le questionnaire distribué après l'expérimentation afin de pouvoir observer si l'enseignement en CRP permettait d'augmenter l'intérêt des élèves et de faire diminuer la peur associée à l'opinion des autres. Or, les résultats obtenus à l'aide du questionnaire distribué après l'expérimentation et de la feuille d'observation remplie par l'enseignante après tous les cours nous ont permis de tirer certaines conclusions :

- 1- L'enseignement en CRP a favorisé la participation verbale des élèves.
- 2- Plus les élèves expérimentaient l'enseignement en CRP, plus la participation des élèves était davantage spontanée que sollicitée.

- 3- L'enseignement en CRP semble davantage motiver les élèves. De plus, cette forme d'enseignement leur semble plus authentique et fidèle à la réalité. Le fait de ne pas se sentir en contexte observé semble diminuer l'anxiété et la peur relativement à l'opinion des autres. Ceci pourrait expliquer la hausse de la participation.

Globalement, nous pouvons conclure que nous avons atteint notre premier objectif de la recherche-action. Nous pouvons affirmer que, pour les deux groupes expérimentaux, la participation verbale a été favorisée par l'enseignement en CRP.

Relativement au second objectif de recherche, c'est-à-dire la démarche réflexive, l'usage du journal de bord comme outil de collecte de donnée nous a permis de faire ressortir que la motivation des élèves n'est pas seulement liée à des facteurs internes des élèves. En fait, en exploitant une nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage, nous avons réussi à faire participer davantage les élèves des deux groupes expérimentaux. Concrètement, ceci nous a permis de réaliser que l'usage d'une méthode pédagogique, en l'occurrence la PPE, peut influencer la motivation des élèves. Puisque cette expérience a eu des effets positifs quant à notre problématique initiale relativement à la participation en classe, nous concevons qu'il pourrait être bénéfique d'appliquer la CRP en ce qui a trait au développement des compétences éthiques et dialogiques du programme d'ÉCR.

### **5.1. Les limites et les perspectives**

### 5.1.1 *Les limites de la recherche-action*

Dans cette section, nous mentionnerons certaines limites rencontrées lors de la réalisation de cette recherche-action. D'abord, tel que stipulé par plusieurs chercheurs en philosophie pour enfants, cette méthode nécessite beaucoup de temps avec d'être mise en place correctement. Puisque cet essai se réalisait dans le cadre d'un stage en maîtrise, nous concevons que le temps fut un facteur prédominant. À juste titre, nous avons simplement orienté nos observations sur la participation en classe. Nous concevons qu'il aurait été intéressant de pouvoir démontrer que la PPE peut avoir une incidence sur le développement de la compétence éthique du programme d'ÉCR. En fait, le programme de philosophie pour enfants est orienté autour du développement de la pensée critique et de la réflexion. Nous croyons fortement que ce programme pourrait avoir des retombées positives quant au développement de la compétence éthique dans la mesure où cette compétence vise, par l'analyse de situations éthiques, à ce que les élèves soient aptes à développer un point de vue réfléchi, tout en tenant compte des conditions dans lequel il s'inscrit. Le temps a aussi eu des répercussions sur le déroulement de certains cours. Par exemple, nous avons réalisé que, malgré des explications sur le mode de fonctionnement en CRP, celui-ci n'était pas clairement défini lors du premier cours pour les groupes expérimentaux. Il aurait été intéressant de prendre davantage de cours afin de mieux préparer les élèves à la CRP. De plus, nous croyons que les résultats auraient pu être davantage significatifs si nous avions travaillé en CRP plus de trois cours. L'une de nos craintes est que les résultats aient été différents si nous nous étions attardés davantage en CRP. En fait, la nouveauté pourrait avoir créé l'enthousiasme des élèves et pourrait, peut-être, expliquer la hausse de leur participation (Nault et Lacourse, 2008, p.68). Toutefois, comme le souligne Gagnon (2008) dans un article paru dans *Diotime*, diverses approches peuvent être envisageables en CRP, dont la philosophie autour d'histoires philosophiques ou de sujet d'actualités, la formation d'îlots de rationalité ou la tenue d'un journal philosophique. L'usage de différentes approches pourrait ainsi combler cette limite relative à la perte d'intérêt lorsque l'activité ne sera plus une nouveauté.

Globalement, nous croyons avoir réussi à nous ajuster, tant dans la planification que dans le pilotage, afin de réduire les limites de cette recherche et ainsi rendre les résultats les plus valides possible.

### *5.1.2 Les perspectives*

Nous concevons que la discipline d'éthique et de culture religieuse n'est pas, d'emblée, celle qui attire les élèves. Nous percevons, souvent, le désintérêt des élèves pour celle-ci. La PPE, employée comme méthode d'enseignement dans le cadre de ce stage, nous a permis de concevoir qu'il était possible, en innovant, de modifier les préconceptions des élèves en lien avec cette discipline. Ceci semble très avantageux pour les enseignants dans l'optique où nous réalisons que l'enseignant a un pouvoir d'action sur la motivation des élèves. Il pourrait, ainsi, être intéressant de trouver diverses approches innovantes pour enseigner le programme d'ÉCR.

La philosophie pour enfants et le programme d'éthique et de culture religieuse ont beaucoup de similarités. Dans cet essai, nous avons décidé de nous servir de la PPE comme moyen afin de répondre à une fin spécifique, c'est-à-dire, promouvoir la participation. Il reste toutefois que le programme d'ÉCR est orienté autour du développement de trois compétences, dont celle relative à la culture religieuse. Il pourrait être intéressant d'analyser la validité de cette méthode d'enseignement en lien avec la compétence religieuse du programme d'éthique. Le temps attribué à la réalisation du deuxième stage en enseignement nous a seulement permis de travailler la compétence éthique en PPE.

## RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. *Vers une gestion éducative de la classe (3<sup>e</sup> Ed.)* Montréal : Gaétan Morin.
- Auriac, E. & Daniel, M-F. (2009). Apprendre à dialoguer avec les élèves: le cas des dialogues philosophiques. *Psychologie de l'interaction*, 25-26, 155-196.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercice of control*. New York, NY : Freeman.
- Baribeau, C. (2005) Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série(2)*, 98-114.
- Bayer, E. (1979). Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène. *Revue française de pédagogie*, 49 (1), 45-61.
- Bean, J.C. et Peterson D. (1998). Grading classroom participation. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 33-40
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : CRDR
- Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 75-107.
- Daniel, M-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans Leleux, C. *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck, 25-46
- Desrochers, L. (2015). Philosopher en communauté de recherche philosophique (partie 1). [En ligne] <https://philoenfant.org/2015/11/30/philosopher-a-lecole-en-communaute-de-recherche-partie-1/>
- Fassinger, P. A. (1995a). Understanding Classroom Interaction : Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *The Journal of Higher Education*, 66 (1), 82-96.
- Fassinger, P. A. (1995b). Professors' and students' perspectives of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24, 25-33.



- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2<sup>e</sup> ed.), Montréal : Chenelière Éducation
- Fritschner, L. M. (2000). Inside the undergraduate college classroom : Faculty and students differ on the meaning of student participation. *The Journal of Higher Education*, 71, 342-362.
- Gagnon, M. (2005) *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2007). L'implantation d'une communauté de recherche philosophique au secondaire québécoise : difficultés et réussites. Dans Tremblay, N. *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*. Laval : Presses de l'Université Laval, 17-31.
- Gagnon, M. (2008). Pratiquer la philosophie avec les adolescents, l'importance de varier les approches. *Diotime*, 37, Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38947>
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*. 48 (1), 57-78
- Godwin, K.E., Almeda, M. V., Petroccia, M., Baker, R.S., & Fisher, A.V. (2013). Classroom activities and off-task behavior in elementary school children. In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, and I. Wachsmuth (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 2428-2433
- Guay, M-H. et Prud'homme, L. (2011) La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Jajc, S. *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI
- Laurendeau, P. (1996). *Des enfants qui philosophent. Introduction au programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman*. Montréal : Éditions Logiques.
- Lebuis, P. (2012). La place de la discussion à visée philosophique dans le programme "Éthique et culture religieuse" dans les écoles du Québec. *Diotime* (52), Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41114>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin.

- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal: Fides.
- Levine, J. (2008). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde. Dans, Leleux, C. *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles : De Boeck
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphie : Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York : Cambridge University Press.
- Lucier, P. (2009) *La pratique du dialogue en Éthique et culture religieuse*. Communication présentée au colloque 622. ACFAS Repéré à [http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/08/LucierP\\_2009\\_La\\_pratique\\_du\\_dialogue\\_en\\_Ethique\\_et\\_culture\\_religieuse.pdf](http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/08/LucierP_2009_La_pratique_du_dialogue_en_Ethique_et_culture_religieuse.pdf)
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. [En ligne]. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors-serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors-serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement. Les compétences professionnelles, les orientations*. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Objectif : persévérance et réussite. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/OPR\\_VOL1\\_NUM2\\_PRI08.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/OPR_VOL1_NUM2_PRI08.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.(2008). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Éthique et culture religieuse. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EthiqueCultRel\\_Secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. [En ligne] [http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq\\_chap1.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b) Programme d'éthique et de culture religieuse. Section présentation du programme. [En ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/programme-enseignement-secondaire/presentation-du-programme/>
- Ministère de l'Éducation (2014c). Régime pédagogique. [En ligne] [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R8.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm)
- Moran, E. T., & Gonyea, T. (2003). *The Influence of Academically-Focused Peer Interaction on College Students' Development*. [En ligne] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478773.pdf>
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Anjou : Éditions CEC.
- O'Connor, K. J. (2013). Class Participation: Promoting In-Class Student Engagement. *Education*, 3, 340-344.
- Otis et al. (2005). Latent motivational change in an academic setting : A 3-Year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183.
- Rocca, K.A. (2010). Student Participation in the College Classroom. An Extended Multidisciplinary Literature Review. *Communication Education*, 59 (2), 185-213. DOI : 10.1080/03634520903505936
- Sasseville, M. (2000). L'animation d'une discussion en communauté de recherche philosophique : un geste lucide. Dans Sasseville, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants (2<sup>e</sup> Éd.)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2002). *La pratique de la philosophie avec des enfants*. (2<sup>e</sup> ed.) Laval : Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2008). Quand l'école prépare la vie : le cas de la pratique de la philosophie en communauté de recherche avec des adolescents. *Childhood and philosophy*, 4(8).
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (2<sup>e</sup> Ed.)*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* Bruxelles : De Boeck
- UNESCO. (2007). *La philosophie, une école de la liberté*. Paris : Éditions UNESCO
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Weaver, R.R. et Qi, J. (2005). Classroom organization and participation : College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76, 570-601.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory : Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 236-250.
- Zhao, C. et Kuh, G. (2004). Adding value : Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138.

## APPENDICE A

### ÉCHÉANCIER DE LA RÉALISATION DU PROJET DE RECHERCHE

|                      |   |
|----------------------|---|
| Fin avril- début mai | <p>Introduction aux ateliers de discussions.</p> <p>20 minutes par cours ont été accordées à des ateliers de discussion durant ces deux mois pour un total de trois heures d'initiation (équivalant à trois périodes d'enseignement). Au sein des différents ateliers, les élèves avaient différents rôles (animateur, observateur, chronométreur, etc.) Le but de ces ateliers était d'amener les élèves à adopter différentes attitudes liées au dialogue en classe. Un retour a été effectué par l'enseignante sur les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'importance du temps de parole équitable dans l'équipe.</li> <li>- Le respect des différents rôles.</li> <li>- L'écoute des opinions des autres.</li> </ul> |
|                      | <p>Introduction à la philosophie pour enfants et à la communauté de recherche philosophique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un cours va être consacré à l'explication du fonctionnement d'une communauté de recherche philosophique.</li> <li>- Un cours va être consacré à l'explication du rôle d'observateur et à sa spécificité dans le cadre de la communauté de recherche philosophique.</li> </ul>   |

|                 |  |
|-----------------|--|
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un cours sera consacré au visionnement de la pratique de philosophie pour enfants au primaire et à l'essai de petits ateliers à l'aide de personnes volontaires.</li> </ul>   |
| Mi-mai- mi-juin | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réalisation de l'expérimentation<br/>Trois cours consacrés à l'enseignement par la communauté de recherche philosophique. Les élèves dialogueront sur deux questions philosophiques (ou éthiques) différentes. –</li> <li>- Grille d'observation de la participation.</li> <li>- Questionnaire avant l'expérimentation</li> <li>- Journal de bord basé sur les constats de l'enseignante avant l'expérimentation, les observations notées par les observateurs et les constats de l'enseignante après l'expérimentation.</li> </ul> |
| Juin            | Questionnaire après expérimentation  |

## APPENDICE B

### SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EN CRP

| Déroulement de la communauté de recherche philosophique | Descriptif  | Justification  |
|---|---|--|
| Lecture de courts extraits                              | Lecture de deux courts extraits écrits par des élèves de secondaire portant sur des questionnements éthiques. | La méthode initiale, en communauté de recherche philosophique, mise de l'avant par Lipman, débutait par la lecture commune d'une histoire à partir de laquelle les élèves soulevaient des questions de discussion. Cette lecture sert ainsi d'élément déclencheur à la CRP . . En fait, afin que les élèves s'investissent dans la CRP, la situation initiale doit être significative pour ces derniers et aussi |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>soulever un défi. En ce sens, l'élément déclencheur peut prendre différentes formes (extrait vidéo, lecture d'une histoire, sujet d'actualité, évènement historique, pièce de théâtre, etc.). L'élément déclencheur, soit les deux extraits choisis, traite de sujets qui sont sensibles pour des élèves de première secondaire. De plus, celle-ci est basée sur des thématiques reliées au programme d'ÉCR.</p> <p>Liste des thèmes traités :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cyberintimidation</li><li>- Vie privée</li><li>- Accessibilité à l'information personnelle</li><li>- Confiance en soi</li><li>- La liberté d'agir et d'expression.</li></ul> <p>Ces différents thèmes peuvent être liés aux thématiques <i>Liberté</i> et <i>Ordre social</i> du</p> |
|--|--|--|



|         |   |  |
|---------|---|--|
|         |   | programme d'éthique et de culture religieuse du premier cycle du secondaire. |
| Cours 1 | <p>1. Explication du rôle des observateurs et des critères d'observation en fonction des acquis durant l'année scolaire.</p> <p>2. Choix des questions par les élèves</p> <p>L'enseignant peut suggérer des questions philosophiques lorsqu'ils sont à leurs premières discussions philosophiques. (Desrochers, L. 2015, philo.org.). Les élèves peuvent aussi suggérer leurs propres questionnements. Toutes les questions proposées sont inscrites au tableau. Les élèves peuvent alors demander des précisions sur les différentes questions.</p> <p>Par la suite, les élèves votent pour les différentes questions sur lesquelles ils voudraient travailler. Les élèves peuvent voter pour plusieurs questions. Les deux questions les plus</p> | Préparation de l'animation par l'enseignant.                                 |

|         |   |   |
|---------|---|---|
|         | populaires seront celles sur lesquelles seront basées les deux prochaines communautés de recherche philosophique. |   |
| Cours 2 | Réalisation de la première communauté de recherche philosophique.<br><br>Rapport des observateurs.                | Consignation des résultats dans la grille d'observation et dans le journal professionnel. |
| Cours 3 | Réalisation de la deuxième communauté de recherche philosophique.<br><br>Rapport des observateurs.                | Consignation des résultats dans la grille d'observation et dans le journal professionnel. |

## APPENDICE C

### CRITÈRES D'OBSERVATION DE LA CRP : FEUILLE DE CONSIGNATION DES OBSERVATIONS

Niveau 1 et 2 : L'attention

- Signes non-verbaux :
  - Quelle est la gestuelle des élèves ?
  - Portent-ils un regard soutenu sur les interlocuteurs ?
  - Prennent-ils des notes durant l'intervention des autres ?
  - Semblent-ils réceptifs aux propos tenus par les autres élèves (signes distinctifs : hochement de tête, émotions faciales, etc.)

Prise de notes :

Niveau 4 à 6 : Participation orale

- Quel est l'élément déclencheur de la discussion ? Est-ce une sollicitation de la part de l'enseignant ?
- Les élèves participent-ils de façon spontanée ? Attendent-ils d'être sollicités ? Par l'animateur ou par des participants à la CRP ?
- Quels sont les types de questionnements nécessaires utilisés par l'animateur pour relancer la discussion ? Y a-t-il un usage de la méthode de l'I-R-E ou des cold-calling ? Les questions sont-elles ouvertes et favorisent-elles l'expression d'un point de vue ? Qu'est-ce qui a motivé ce choix de questions durant l'animation ?
- Les élèves réussissent-ils à relancer par eux-mêmes la discussion ?

Majoritairement, les interventions sont-elles réalisées de façon spontanée ?  
ouvertes)

Les élèves participent-ils de façon inadéquate à la CRP ? Qu'est-ce qui pourrait  
expliquer les différents comportements observés ?

Prise de notes :

## APPENDICE D

### PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR PARTICIPATION EN CLASSE AVANT L'EXPÉRIMENTATION

Section 1 : Pour chacun des énoncés, indiquez par un (x) le degré qui vous correspond le mieux.

| Énoncé  | Pas ou peu | Plus ou moins | Souvent ou toujours |
|---|------------|---------------|---------------------|
| 1- Je participe en classe aux discussions.                        |            |               |                     |
| 2- Je participe en classe en posant des questions.                |            |               |                     |
| 3- J'ai peur du regard des autres lorsque je participe en classe. |            |               |                     |
| 4- Il est plus facile pour moi d'écouter que de participer.       |            |               |                     |
| 5- Je suis souvent distrait en classe lors des discussions.       |            |               |                     |
| 6- Prendre la parole est une perte de temps en classe.            |            |               |                     |

**Section 2 : Comment te perçois-tu? Réponds à la question qui te correspond le plus.**

Je prends souvent la parole en classe : qu'est-ce qui motive mes actions?

---



---



---



---



---

Je ne prends pas souvent la parole en classe : quelles sont les raisons?

---

---

---

---

---

**Section 3 : Comment te perçois-tu? Réponds à la question qui te correspond le plus.**

Dans le cours d'ÉCR, je suis souvent attentif. Quelles sont les raisons ?

---

---

---

---

Dans le cours d'ÉCR, je ne suis pas souvent attentif. Quelles sont les raisons ?

---

---

---

---

## APPENDICE E

### PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR PARTICIPATION EN CLASSE APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

#### Section 1 :

Pour chacun des énoncés, indiquez par un (x) le degré qui vous correspond le mieux.

| Énoncé  | Pas ou peu | Plus ou moins | Souvent ou toujours |
|---|------------|---------------|---------------------|
| 1- J'ai préféré l'enseignement en communauté de recherche philosophique par rapport aux autres méthodes d'enseignement.   |            |               |                     |
| 2- Il est plus facile de participer en communauté de recherche philosophique.   |            |               |                     |
| 3- Le groupe-classe participe davantage au dialogue en communauté de recherche philosophique                              |            |               |                     |
| 4- Il est plus facile d'exprimer un point de vue sans se faire juger en communauté de recherche philosophique.            |            |               |                     |
| 5- Ce sont toujours les mêmes qui participent en communauté de recherche philosophique.                                   |            |               |                     |
| 6- L'enseignant doit toujours poser des questions pour que les gens participent en communauté de recherche philosophique. |            |               |                     |

**Section 2 :**

Quelle est ton appréciation de la pratique en dialogue en CRP?

Quel est ton point de vue sur la pratique en communauté de recherche philosophique?  
Est-ce plus facile de dialoguer? Qu'as-tu aimé? Que modifierais-tu dans la pratique en communauté?

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## APPENDICE F

### OBSERVATIONS RÉALISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUR LA PARTICIPATION EN CRP

| P1<br>Groupe 1  | P2<br>Groupe 1  | P3<br>Groupe 1   | P1<br>Groupe 2  | P2<br>Groupe 2  | P3<br>Groupe 2   |
|---|---|--|---|---|--|
| <p><b>Signes non-verbaux :</b><br/>En début de période, les élèves cherchent le regard des autres avant de prendre la parole. Il semble que le fonctionnement en CRP crée une certaine anxiété. Plusieurs petits sourires entre les élèves.</p> | <p><b>Signes non-verbaux :</b><br/>Début de période agité. Les élèves cherchent à faire rire leurs camarades de classe. Regards lancés aux autres élèves pendant l'intervention de certains élèves. Retour au calme après les 20 premières minutes. Trois élèves prennent des notes sur</p> | <p><b>Signes non-verbaux :</b><br/>Les élèves suivent les interlocuteurs des yeux. Ils sont réceptifs au sujet de la discussion. Plusieurs mains se lèvent à certains propos, d'autres hochent de la tête. Une élève dort sur son bureau</p> | <p><b>Signes non-verbaux :</b><br/>Les élèves sont attentifs. Tous les regards sont sur l'enseignante en début de période. Les élèves fixent toujours le regard sur la personne qui parle durant la CRP. Majoritairement, ils approuvent, ou non, les propos des autres</p> | <p><b>Signes non-verbaux :</b><br/><i>L'enseignant a fait un retour, en début de période, sur le fonctionnement d'une CRP et sur les comportements attendus en ce qui a trait aux échanges. Les élèves semblent davantage comprendre ce qu'est une CRP.</i></p> | <p><b>Signes non-verbaux :</b><br/>Plusieurs élèves sortent leur feuille de prise de notes du dernier cours avant même que l'enseignante donne des consignes. Les élèves semblent enthousiastes en début de période. Durant la période, plusieurs prennent des notes sur le sujet.</p> |

|   |  |  |   |  |  |
|---|--|--|---|--|--|
| <p>Moitié de la période et fin de la période : l'atmosphère est plus calme. Les élèves observent davantage la personne qui prend la parole. Aucun élève ne prend de notes sur ce qui est mentionné. Ils semblent toutefois plus attentifs qu'en début de période.</p> <p><b>Signes verbaux :</b><br/>L'enseignant doit solliciter la participation à plusieurs reprises en début de période. Le</p> | <p>les sujets de discussion pendant la période. Les élèves semblent plus souriants. Le sujet traité semble les intéresser davantage.</p> <p><b>Signes verbaux :</b><br/>Un élève prend spontanément la parole en début de classe en interrogeant le groupe-classe sur la thématique traitée. La discussion se poursuit plus spontanément. L'enseignant doit solliciter la participation de</p> | <p>(semblait très fatiguée en début de période.)<br/>Aucun élève ne prend des notes durant les interventions des autres élèves.</p> <p><b>Signes verbaux :</b><br/>Les élèves n'attendent pas les interventions de l'enseignante. Ils participent de façon plus spontanée que lors des deux premières périodes. Presque tous les élèves interagissent spontanément à la discussion. Les élèves</p> | <p>élèves par des hochements de tête. Deux élèves cherchent le regard des autres pour tenter de les faire rire.</p> <p><b>Signes verbaux :</b><br/>La discussion semble toujours orientée vers l'enseignante. Celle-ci doit solliciter à plusieurs reprises les interventions des élèves. Leurs réponses lui sont toujours adressées. Toutefois, plusieurs élèves participent de façon spontanée. À</p> | <p>Les élèves adoptent une attitude d'écoute lors des interventions des autres. Plusieurs prennent des notes durant la prise de parole de certains élèves. Ils se servent de leurs notes pour appuyer un propos, donner des exemples, etc.</p> <p><b>Signes verbaux :</b><br/>L'enseignante sollicite la participation en posant des questions ouvertes à seulement trois reprises. Elle fait aussi usage du cold-</p> | <p><b>Signes verbaux :</b><br/>Les élèves demandent à l'enseignante de poursuivre la discussion amorcée au dernier cours. Ceci semble le souhait de la majorité des élèves. Plusieurs ont demandé à leurs parents ou fait des recherches à l'extérieur de la classe pour peaufiner leur point de vue. La période de dialogue se fait très spontanément. L'enseignante intervient à quelques reprises dans son rôle d'animatrice en demandant aux élèves de détailler davantage leurs</p> |
|---|--|--|---|--|--|

|   |  |   |   |  |   |
|---|--|---|---|--|---|
| <p>dialogue est orienté autour des mêmes élèves qui participent. L'enseignante fait usage des cold-calling à trois reprises espérant susciter la participation des autres élèves. Les élèves se sont posé des questions réciproquement ce qui a permis plus d'échanges en fin de période. Deux élèves ont une participation inadéquate durant la période de classe (Interventions</p> | <p>certains élèves à quelques reprises. Plus de la majorité du groupe-classe participe à au moins deux reprises à la discussion. Certains élèves qui n'avaient pas participé oralement depuis le début de l'année scolaire ont pris part à la discussion. À quatre reprises, l'enseignante doit relancer la discussion. Lors des dix dernières minutes de cours, l'attention des élèves diminue. Les</p> | <p>ont suscité la participation d'autres élèves à cinq reprises en posant des questions ouvertes. L'enseignante n'a pas utilisé de méthodes de sollicitation de la participation de type cold-calling ou I-R-E durant la période de classe.</p> | <p>trois reprises, un élève sollicite la participation des autres. Vers la fin de la période de classe, les élèves semblent comprendre le fonctionnement de la CPR et l'interaction se fait davantage entre eux qu'avec l'enseignante. Un élève semble très gêné et refuse de répondre à une question posée par un autre élève.</p> | <p>calling à une reprise, voyant qu'un élève avait noté quelque chose sur une feuille, mais qu'il n'osait pas prendre la parole. La discussion est spontanée. Quatre élèves parlent davantage que les autres. Toutefois, tous les élèves participent à au moins une reprise.</p> | <p>exemples ou leur point de vue. En aucun temps l'enseignante n'a eu à solliciter la participation des élèves. Celle-ci s'est faite entre les élèves. Tous ont participé à la discussion. Contrairement au dernier cours où quatre élèves participaient davantage, la participation fut beaucoup plus diversifiée durant la période.</p> |
|---|--|---|---|--|---|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>aberrantes ou non liées au sujet).<br/>L'environnement de travail semble déstabilisant pour ces élèves.</p> | <p>interventions sont souvent hors sujet ou non pertinentes.</p> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

