

L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents

Learning to Live Together Through the Practice of Philosophical Dialogue in Class: The perspective of high school students

Mathieu Gagnon, Élisabeth Couture et Sébastien Yergeau

Volume 48, numéro 1, winter 2013

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards africains, français et québécois
Education and the Challenge of Learning to "Live Together:" Perspectives from Africa, France and Quebec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018401ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1018401ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagnon, M., Couture, É. & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57–78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>

Résumé de l'article

L'apprentissage du vivre ensemble est considéré par l'UNESCO (2010) comme une mission éducative fondamentale. Seulement, au-delà de la noblesse de cette finalité, se pose la question des moyens et stratégies à mettre en place afin de rencontrer les composantes associées à un tel apprentissage, dont l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'attention, le respect des différences, l'écoute, l'autocritique, l'autocorrection... En ce sens, certaines études tendent à montrer des liens entre la pratique du dialogue philosophique (PDP) et le développement du jugement moral (Leleux, 2009 ; Robert, Roussin, Ratte et Guéye, 2009). Cependant, ces études portent essentiellement sur des enfants et ne prennent pas en compte le point de vue des élèves. Les résultats exposés à l'intérieur du présent article s'appuient sur une enquête menée auprès de 97 élèves du secondaire pratiquant la philosophie sur une base régulière. Selon 94% d'entre eux, la PDP a des impacts positifs sur leurs relations avec les autres. Ces apports sont présentés à partir de 7 catégories émergentes, à savoir: ouverture d'esprit, pensée critique et habiletés intellectuelles, pratique réflexive, vie courante, pratique dialogique, résolutions de conflits et entraide, questionnement éthique.

L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE EN CLASSE : PROPOS D'ADOLESCENTS

MATHIEU GAGNON *Université de Sherbrooke*

ÉLISABETH COUTURE *École secondaire l'Aubier, St-Romuald, Québec*

SÉBASTIEN YERGEAU *École secondaire l'ESLE, St-Romuald, Québec*

RÉSUMÉ. L'apprentissage du vivre ensemble est considéré par l'UNESCO (2010) comme une mission éducative fondamentale. Seulement, au-delà de la noblesse de cette finalité, se pose la question des moyens et stratégies à mettre en place afin de rencontrer les composantes associées à un tel apprentissage, dont l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'attention, le respect des différences, l'écoute, l'autocritique, l'autocorrection... En ce sens, certaines études tendent à montrer des liens entre la pratique du dialogue philosophique (PDP) et le développement du jugement moral (Leleux, 2009 ; Robert, Roussin, Ratte et Guèye, 2009). Cependant, ces études portent essentiellement sur des enfants et ne prennent pas en compte le point de vue des élèves. Les résultats exposés à l'intérieur du présent article s'appuient sur une enquête menée auprès de 97 élèves du secondaire pratiquant la philosophie sur une base régulière. Selon 94% d'entre eux, la PDP a des impacts positifs sur leurs relations avec les autres. Ces apports sont présentés à partir de 7 catégories émergentes, à savoir: ouverture d'esprit, pensée critique et habiletés intellectuelles, pratique réflexive, vie courante, pratique dialogique, résolutions de conflits et entraide, questionnement éthique.

LEARNING TO LIVE TOGETHER THROUGH THE PRACTICE OF PHILOSOPHICAL DIALOGUE IN CLASS: THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT. Learning to live together is central to UNESCO's mission (UNESCO, 2010). But beyond the nobility of the endeavor, finding the requisite means and developing the appropriate pedagogical strategies that allow us to reach this aim remains a persistent question. How can we work with our students towards effectively developing capacities like open-mindedness, tolerance, caring, respect for differences, self-critique, self-discipline and the like? In this sense, some studies suggest links between the practice of philosophical dialogue (PPD) and the development of moral judgment (Leleux, 2009; Robert, Roussin, Ratte and Guèye, 2009). However, those studies focus on children and do not take into account the point of view of high school students. The results presented in this article are based on data obtained from a questionnaire distributed to 97 high school students who practice philosophy on a regular basis. According to 94% of them, the PPD has a positive impact on their relationships with others. Our results are presented from seven emerging categories: open-mindedness, critical thinking and intellectual skills, reflective practice, everyday life, conflict resolution and mutual aid, reflection on ethical questions.

I. L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE : SUBSTRAT DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Le pluralisme et le multiculturalisme, dans leurs écarts comme dans leurs croisements, peuvent conduire à différents horizons. Entre autres horizons, il y a celui d'un relativisme absolu où l'indifférence exprime une certaine absence du *care* et de hiérarchisation des valeurs, ce qui présente un risque potentiel quant à l'exercice d'une citoyenneté orientée vers l'élaboration de règles communes favorisant le vivre ensemble. En antithèse, il y a également celui qui, au cœur de la rencontre des diversités, se dessine par l'expression vive d'identités sociales et culturelles distinctes qu'il convient de préserver. Un tel horizon, bien que fondamental, peut cependant conduire, lors de rencontres antinomiques, à diverses formes d'exclusion, d'intolérance, de rejet, de domination, voire de violence. Dans de telles circonstances, l'exercice de la citoyenneté peut embrasser des causes dogmatiques portant entrave à l'ouverture d'esprit auquel il est généralement associé. Suivant une logique à tendance dialectique, nous pourrions également relever un autre horizon dans lequel le pluralisme ne conduit ni à l'indifférence, ni à l'intolérance, mais plutôt à une forme de relativisme engagé au sens de Perry (1970) ou encore de relativisme global, au sens de Kuhn (1999), à savoir un relativisme qui, orienté vers l'action, parvient à maintenir un équilibre entre l'identité et la diversité, entre l'universel et le particulier, entre le générique et le spécifique. Un relativisme qui, en somme, témoigne d'ouverture et de considération, qui porte une attention particulière aux relations et qui se nourrit de considérations contextuelles. Par ailleurs, cette diversité des horizons auxquels peuvent conduire le pluralisme et le multiculturalisme pose très clairement des enjeux éducatifs de premier ordre liés au vivre ensemble et à la citoyenneté. Selon nous, ces enjeux doivent être au fondement des programmes éducatifs.

Pour l'UNESCO (2010), la tendance vers le pluralisme et la multiculturalité pose le caractère fondamental d'une mission éducative centrée sur l'apprentissage du vivre ensemble, un apprentissage qui se présente de plus en plus comme le substrat de l'éducation à la citoyenneté. Toujours selon l'UNESCO, l'apprentissage du vivre ensemble s'exprime par le développement de la compréhension et du respect des autres, de leurs croyances, de leurs valeurs de même que de leurs cultures, et ce, dans un contexte où les différences sont considérées comme des ressources en vue de la construction d'un bien commun. Cette construction est caractérisée par une démarche de non-violence et de coexistence pacifique (UNESCO, 2010). Dès lors, il s'agit en quelque sorte d'orienter les pratiques éducatives de telle manière qu'elles contribueront à éviter les abîmes auxquels pourrait conduire cette perte de repères dont parle Nietzsche (1882/2000) et qui est souvent liée à une forme ou une autre de relativisme, voire de nihilisme. L'idée étant d'œuvrer à la construction d'un monde commun au sens de Arendt (1989), un monde qui dépasse l'intolérance ou l'indifférence par le *care*, le souci, le soin.

Cette volonté de contribuer à l'apprentissage du vivre ensemble est d'ailleurs inscrite au cœur de différents programmes de formation. Nous l'illustrerons par l'examen de trois programmes francophones, à savoir le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport [MELS], 2006), le *Plan d'études romand* (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP], 2010) ainsi que le *SoCLE commun de connaissances et de compétences* (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MEN], 2006). Le choix de ces programmes participe d'abord de raisons purement pragmatiques, puisque le Québec, la Suisse et la France représentent les principaux lieux de réalisation de nos travaux, si bien que les programmes de formation qui s'y rattachent sont ceux que nous connaissons le mieux. Ce choix participe également de la structure partagée par chacun de ces programmes, une structure s'appuyant sur un « socle » de compétences auquel sied bien, comme nous le verrons, l'approche sur laquelle porte la présente étude, c'est-à-dire la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche (PDPCR). Nous sommes par ailleurs conscients que la volonté de former au vivre ensemble ne se réduit pas à ces programmes et que bien d'autres encore s'y intéressent. C'est pourquoi le fait que nous y référons vise simplement à *illustrer* de quelle manière est y présentée, à l'intérieur de programmes officiels, la formation au vivre ensemble. De sorte que le présent article est destiné à toute personne intéressée à la question de l'apprentissage du vivre ensemble en contexte scolaire, et plus particulièrement à ceux devant composer avec ces programmes, ou encore à toute personne intéressée par la PDPCR ainsi qu'à la formation éthique qui s'y rattache.

2. L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE À L'INTÉRIEUR DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES FRANCOPHONES DE FORMATION

2.1 *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*

À l'intérieur du PFEQ, l'apprentissage du vivre ensemble est intégré à ce que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nomme *les domaines généraux de formations* (DGF), parmi lesquels nous retrouvons 1) santé et bien-être ; 2) orientation et entrepreneuriat ; 3) environnement et consommation ; 4) médias et 5) vivre ensemble et citoyenneté (MELS, 2006). Selon le MELS, ces DGF « représentent la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (p. 21). Ces domaines, qui relèvent d'une responsabilité partagée, sont dès lors considérés comme multidisciplinaires, voire interdisciplinaires qui commandent, en ce sens, des actions concertées de la part des intervenants scolaires. Partant, ces DGF peuvent prendre forme « à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise de services complémentaires, etc. » (p. 21). Cependant, le MELS ajoute que :

Certaines disciplines peuvent constituer, pour l'un ou l'autre domaine, un point d'ancrage privilégié. C'est ainsi que l'apprentissage du vivre ensemble et de la citoyenneté, par exemple, requiert la connaissance des principes fondateurs de la loi de même que celle de la société et de ses institutions. Le domaine *Vivre ensemble et Citoyenneté* sollicite donc tout particulièrement les disciplines *Géographie et Histoire et Éducation à la Citoyenneté*. Cependant, la classe d'histoire et la classe de géographie ne peuvent être garantes, à elles seules, de la formation de citoyens responsables, capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun. Les attitudes et les comportements nécessaires s'acquièrent par la pratique. Cela suppose que l'école offre aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate. (p. 21)

Le DGF *Vivre ensemble et citoyenneté* trouve par ailleurs un autre point d'ancrage important à l'intérieur de la « discipline » *Éthique et culture religieuse* (ÉCR, 2008). Voici comment le MELS (2007) exprime cet ancrage :

Par ses finalités, le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*. Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à dialoguer en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. (p. 6)

Dans le cadre de l'ÉCR, la question du vivre ensemble se rapporte aux deux finalités du programme — à savoir la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun — elle figure au rayon des concepts prescrits et compte parmi les composantes de chacune des trois compétences ciblées : 1) réfléchir sur des questions éthiques ; 2) manifester une compréhension du phénomène religieux ; 3) pratiquer le dialogue. En ce sens, la posture du MELS (2007) s'inscrit directement à l'intérieur d'une vision *dialogique et critique* de l'exercice du vivre ensemble et de la citoyenneté — c'est dans et par le dialogue que se développent et se manifestent les conduites associées au vivre ensemble tels l'ouverture, le respect, la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence, et la prise de parole dans un esprit de dialogue.

2.2 Plan d'études Romand (PER)

Le PER est organisé en fonction de trois catégories générales : 1) domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, science de l'homme et de la société, arts, corps et mouvement) ; 2) domaine de formation générale (éducation à la santé, aux médias, aux citoyennetés, à l'environnement et orientation scolaire et professionnelle) ; 3) capacités transversales (communication, collaboration, pensée créatrice, stratégies et réflexion métacognitive, démarche réflexive et sens critique) (CIIP, 2012). Cette organisation, en liant la question de la citoyenneté à celle de la formation générale, présente une parenté d'esprit avec les DGF identifiés par le MELS.

En effet, à l'instar du PFEQ, le PER inscrit l'éducation aux citoyennetés à l'intérieur de différents domaines disciplinaires, notamment celui des *sciences de l'homme et de la société*. Plus spécifiquement, l'apprentissage du *vivre ensemble* se retrouve à l'intérieur du programme d'histoire 3P-4P-5P-6P sous le thème « Organisation sociale : comment vivre ensemble? » (CIIP, 2010, p. 334). Il se retrouve également à l'intérieur du programme d'ÉCR dans lequel il est considéré comme une indication pédagogique dirigée vers le respect de la diversité : « privilégier le respect des différences pour vivre ensemble » (p. 364). Finalement, à l'intérieur du PER, le vivre ensemble se rapporte à l'axe de la formation générale : « *Gestion de la classe et des règles de la classe* » (p. 475). Ainsi, à l'image du PFEQ, le PER présente l'apprentissage du vivre ensemble et de la citoyenneté comme un axe « transversal » de formation, tout en se rapportant plus spécifiquement aux domaines de l'histoire et de l'éthique.

2.3 Socle commun de connaissances et de compétences (SCCC)

Le SCCC s'appuie sur sept piliers : 1) la maîtrise de la langue française ; 2) la pratique d'une langue vivante étrangère ; 3) la connaissance des principaux éléments des mathématiques, et la maîtrise d'une culture scientifique ; 4) la possession d'une culture humaniste ; 5) la maîtrise des techniques usuelles d'information et de communication ; 6) l'acquisition de compétences sociales et civiques ; 7) l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative (MÉN, 2006). Dans ce cadre, l'espace accordé au vivre ensemble et à la citoyenneté est lié, dans un premier temps, à l'acquisition de compétences sociales et civiques. En effet, à l'intérieur de ce pilier se retrouve l'axe *Vivre en société*, dont « l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble » (MÉN, 2006, p. 20). Différentes connaissances, capacités et attitudes sont associées à cet axe, dont voici quelques exemples : 1) connaissances : connaître les règles de vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite ; 2) capacités : savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, évaluer les conséquences de ses actes ; 3) attitudes : respect de soi, respect des autres, (tolérance, refus des préjugés), la volonté de résoudre pacifiquement les conflits.

À la lumière de ce qui se dégage de la position de l'UNESCO de même que du PFEQ, du PER et du SCCC, la question qui se pose désormais ne semble pas tant de l'ordre des finalités — qui sont louables et généralement partagées — mais bien des moyens : comment favoriser ce type d'apprentissage en classe? À cet égard, l'approche de « Philosophie pour enfants » (aussi appelée discussion à visée philosophique, communauté de recherche philosophique ou pratique du dialogue philosophique), initiée par Lipman à la fin des années '70, pourrait représenter une piste intéressante. Examinons brièvement ce qu'il pourrait en être.

3. L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : DU THÉORIQUE VERS L'EMPIRIQUE

3.1 *Regards théoriques sur l'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe.*

La pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche (PDPCR) est de plus en plus considérée comme favorisant différents apprentissages liés au vivre ensemble. Cette position s'appuie sur divers travaux, dont certains portent soit directement sur la citoyenneté (Lang, 2009 ; Leleux, 2008 ; Sasseville et Gagnon, 2012 ; UNESCO, 2007), soit sur l'expérience démocratique (Abel, 2001), ou encore sur le développement d'une pensée critique (Daniel, 2005) et du raisonnement moral (Leleux, 2009 ; Robert et al., 2009), la pratique du dialogue (Lipman, 2003), les rapports aux savoirs (Gagnon, 2011), la dignité humaine (Fillion, 2008), l'éducation à la paix (Herriger, 2004). Bien entendu, les relations entre l'apprentissage du vivre ensemble et la PDPCR sont multiples et pourraient à elles seules meubler un article entier. En effet, dans la mesure où elle est fondée sur un dialogue (Lipman, 2003) à l'intérieur duquel chacun se sait faillible et où l'autre est considéré comme autant capable de vérité que soi (Sasseville et Gagnon, 2012) — ce qui constitue, pour Conche (2003), le fondement de la morale — ; dans la mesure où elle est fondée également sur une démarche métacognitive, réflexive et critique, cette pratique (présente dans plus d'une cinquantaine de pays) contient un riche potentiel d'éducation au vivre ensemble et à la citoyenneté.

Pour l'UNESCO (2007), la PDPCR constitue une véritable « école de la liberté » fondée sur l'écoute, le respect, l'ouverture d'esprit et l'autonomie de pensée et d'agir. À l'intérieur de la communauté de recherche philosophique (CRP), chacun est invité à penser par et pour soi-même, avec les autres (Lipman, 2003 ; Sasseville, 2009). Par l'attention toute particulière qu'elle accorde aux habiletés intellectuelles et sociales, de même qu'au questionnement, la CRP propose un véritable renversement dans la dynamique d'enseignement-apprentissage, un renversement qui, selon d'aucuns, peut contribuer de manière significative à l'éducation au vivre ensemble. De fait, en CRP, l'enseignant n'est plus nécessairement investi d'une mission de transmission de savoirs, mais agit plutôt comme un facilitateur favorisant la rencontre de la diversité dans une perspective de co-élaboration de sens et de respect. Bien plus, dès l'instant où la CRP gagne en autonomie, l'enseignant devient de plus en plus un cochercheur participant activement, avec son expérience et ses doutes, à ce processus. Du coup, c'est un véritable renversement dans les rapports aux savoirs qui se met en place, entendu comme un rapport à soi en tant que sujet connaissant, aux autres élèves, à l'enseignant, à l'école ainsi qu'aux concepts et disciplines (Gagnon, 2011). Ce renversement des rapports aux savoirs, tant qu'il est lié à une dynamique sociale, pourrait également contribuer à l'apprentissage d'un vivre ensemble.

Cependant, malgré qu'il soit possible de dessiner des relations entre la PDPCR et l'apprentissage du vivre ensemble, la plupart d'entre elles prennent forme à l'intérieur d'une perspective proprement théorique. Hormis les travaux de Leleux (2009) et de Robert et al. (2009) qui font état du développement du raisonnement moral d'enfants de 5 à 12 ans en contexte de CRP, bien peu de travaux étudient la manière dont les élèves parlent des apprentissages qu'ils y effectuent, notamment ceux touchant leurs relations avec les autres (Gagnon, 2009). À cet égard, la présente étude propose un examen des propos d'élèves du secondaire concernant les apprentissages qu'ils disent effectuer en CRP et qui auraient des impacts sur leurs relations interpersonnelles. Les pages qui suivent seront consacrées à la présentation des principaux résultats obtenus lors de cette étude, mais d'abord, précisons la méthodologie au moyen de laquelle les données ont été recueillies.

3.2 Regards empiriques sur l'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe.

3.2.1 Précisions d'ordre méthodologique. Notre étude s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme interprétatif s'appuyant essentiellement sur l'analyse de données qualitatives (L'Écuyer, 1990). Les données présentées à l'intérieur de ce texte ont été recueillies par le recours à un sondage électronique dans lequel les élèves devaient inscrire une réponse à court développement. Nous avons procédé par échantillonnage raisonné afin d'identifier les élèves. Ceux-ci provenaient du programme *Citoyens du monde* offert par la commission scolaire des Navigateurs (région de Québec, Canada), un programme dans lequel les élèves sont invités à s'engager dans une CRP lors de deux périodes (75 minutes chacune) par cycle de neuf (9) jours. Ainsi, tous les élèves sondés avaient une expérience régulière de la PDPCR, située entre trois, quatre ou cinq années scolaires. L'enquête a été menée au mois février 2011 auprès de 97 élèves, dont 32 de troisième secondaire (14 - 15 ans), 38 de quatrième secondaire (15 - 16 ans) et 27 de cinquième secondaire (16 - 17 ans). Les élèves étaient invités à répondre, lors d'une période de classe, à la question : « Selon vous, est-ce que la philosophie a des impacts sur vos relations avec les autres? Lesquels? Expliquez pourquoi ». Dans ce contexte, la formulation de la question nous apparaissait importante en tant que nous ne souhaitions pas qu'elle contienne explicitement l'expression « vivre ensemble », et ce, afin que l'attention des élèves soit le moins dirigée possible vers une connotation particulière quant aux types de relations à autrui que nous souhaitions documenter – entendu que l'expression « vivre ensemble » présuppose en quelque sorte une relation « positive » à l'autre. Dit autrement, nous ne souhaitions pas obtenir des informations sur leurs conceptions du vivre ensemble, mais plutôt de créer un contexte d'enquête faisant en sorte qu'ils se sentent libres de relever ce qui se présente le plus spontanément à leur esprit et d'identifier tant des aspects positifs que négatifs quant à leur expérience de la CRP sous l'angle des interactions sociales.

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu par le recours à des catégories émergentes autour desquelles étaient regroupées les unités de sens (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 2003). De cette analyse a émergé sept (7) catégories qui ont été obtenues par la mise en route de démarches d'intercodages et d'objectivation. En fait, l'ensemble du corpus a été traité par deux personnes spécialisées dans le domaine de la CRP, chacune devant découper les réponses des élèves en unités de sens, puis les regrouper en fonction des ancrages à partir desquels ils articulaient leurs perceptions des impacts des PDPCR sur leurs relations avec autrui. Plus précisément, le tiers du corpus a d'abord été traité par chacun des codeurs. Par la suite, leurs résultats ont été soumis à un processus de comparaison dans lequel les points de convergence et de divergence ont été relevés. Les informations ainsi obtenues ont été discutées afin d'établir plus finement les critères constituant les catégories d'analyse, et ce, de manière à ce qu'elles soient suffisamment distinctes pour organiser efficacement le corpus. Précisons à cet égard que les catégories devaient être distinctes certes, mais sans nécessairement être mutuellement exclusives. Ainsi, les unités de sens (les plus souvent une phrase) pouvaient contenir des idées se rapportant à plus d'une catégorie, sans pour autant, une fois regroupées, justifier l'élaboration d'une nouvelle catégorie. En effet, l'ajout d'une catégorie ne pouvait simplement s'appuyer sur la combinaison de catégories existantes, mais devait plutôt se structurer autour de l'identification d'une différence de « nature », sans que celle-ci ne conduise pour autant à rompre toutes relations intercatégories ou à faire en sorte que les catégories retenues s'excluent mutuellement. Une fois le processus de stabilisation achevé, l'ensemble du corpus a été codé en parallèle puis comparé de nouveau et discuté jusqu'à l'obtention d'un consensus.

3.3 Principaux résultats

Dans un premier temps, l'analyse des réponses a permis de relever que 94 % des élèves sondés (91/97) soutiennent que la PDPCR a des impacts *positifs* sur leurs relations interpersonnelles, ce qui représente un taux très élevé. Seulement six élèves affirment que la philosophie *n'a pas* d'impacts sur leurs relations avec les autres. La lecture de ces réponses montre cependant que la moitié d'entre eux (3) ne propose aucune justification, alors que d'autres demeurent nuancés en indiquant, par exemple, qu'ils pourraient tout simplement être inconscients des impacts de la PDPCR sur leurs relations, comme en témoigne la réponse suivante de l'élève E05: « cela se pourrait sans que je m'en rende compte nécessairement ». Comme nous le disions précédemment, l'analyse des réponses indiquant des impacts positifs a permis d'identifier sept (7) catégories d'unités de sens, et chaque réponse fournie par les élèves peut se rapporter, selon les unités ainsi que les idées qu'elle contient, à plus d'une catégorie. Parmi ces catégories, trois (3) se rapportent à une dimension sociale (ouverture d'esprit ; pratique dialogique ; résolution de conflits et entraide), trois (3) autres à une dimension plus proprement intellectuelle (pratique réflexive ; pensée critique et habiletés intellectuelles ; questionnement éthique), et une (1) à la

question de la mobilisation transversale (vie courante). Le tableau 1 présente le pourcentage des réponses comprenant des unités de sens se rapportant à l'une ou l'autre de ces catégories.

TABLEAU 1. Pourcentage des réponses comprenant des unités se rapportant aux catégories identifiées

Ouverture d'esprit	55%
Pensée critique et habiletés intellectuelles	42%
Pratique réflexive	37%
Vie courante	36%
Pratique dialogique	35%
Résolution de conflits et entraide	9%
Questionnement éthique	3%

Examinons maintenant ce qui ressort plus précisément de ces différentes catégories, par le recours à des exemples de réponses fournies par les élèves. Notre mode de présentation suivra celui des pourcentages des occurrences.

3.3.1 Ouverture d'esprit. La catégorie « ouverture d'esprit » est celle pour laquelle le plus grand nombre d'occurrences a été relevé : plus de la moitié (55 %) des réponses fournies par les élèves contiennent des éléments y faisant directement référence. Sous cette catégorie ont été réunis tous les énoncés proposant des relations entre les dialogues philosophiques et le développement, bien entendu, de l'ouverture d'esprit, mais également ceux touchant le développement de l'écoute, du respect ainsi que de la compréhension des autres, de leurs pensées et de leurs actions.

Les unités de sens regroupées sous cette catégorie laissent entrevoir certaines relations entre la PDPCR et l'amélioration des relations sociales des élèves, une amélioration qu'ils rattachent à l'idée que ces pratiques leur permettent de développer significativement leur ouverture d'esprit. En ce sens, les élèves sondés diront que les PDPCR les rendent « plus ouverts sur les idées des autres ». Cette ouverture, ils la relient à une volonté de comprendre les pensées et les actions d'autrui, principalement lorsque celles-ci sont différentes. À cela s'ajoute le fait que les élèves, indiquant avoir gagné en ouverture, soulignent qu'ils sont désormais plus en mesure d'accepter et de respecter les différences et qu'ils ont moins tendance à juger les autres. Les élèves passeraient donc ainsi, suivant les PDPCR, d'une disposition à juger les autres à une disposition à les comprendre : comprendre les autres plutôt que de les juger. Les propos des élèves E7 et E14 vont d'ailleurs dans cette direction :

Je pense que la philosophie a un très grand effet sur la relation que nous avons avec les autres, parce qu'elle nous apporte plus d'ouverture, donc nous sommes plus ouverts sur les idées des autres et nous apprenons à ne pas les juger.¹ (E7)

Je suis plus ouvert et j'ai moins de difficulté à pousser mon opinion et à essayer de pousser celle des autres pour mieux la comprendre. Je pose plus de questions afin de comprendre et je ne juge plus. (E14)

Les élèves relèvent donc une relation entre les PDPCR, l'ouverture ainsi que le respect de la diversité. Certains élèves (E6) diront d'ailleurs que cette ouverture acquise au fil des dialogues philosophiques leur permet de « mieux gérer les différences », alors que d'autres (E17) relient cette ouverture d'esprit à leurs habiletés à communiquer, principalement lorsque cette communication engage la rencontre de la diversité : « La philosophie m'a amené à être très ouverte d'esprit. C'est donc plus facile de communiquer avec des personnes différentes de moi et ayant un différent mode de vie » (E17). En lien avec cette rencontre de la diversité, son respect ainsi que son acceptation, des élèves (E8) mentionnent que la philosophie les pousse à examiner davantage de perspectives, un examen qui contribue à enrichir leur propre opinion :

Personnellement, la philosophie a un impact sur mes relations interpersonnelles. Depuis que j'en fais, ma perception de la vie est très différente : au lieu de me borner à un seul point de vue à propos d'un sujet X, j'essaie d'en voir toutes les facettes. Ce qui me permet lors de mes discussions de tenter de comprendre l'avis des autres personnes, d'en saisir le sens et d'adapter mon opinion ensuite. (E8)

Ce dernier élément apparaît particulièrement intéressant puisqu'il rejoint directement des dimensions liées à l'exercice d'une pensée critique parmi lesquels nous retrouvons non seulement l'ouverture d'esprit, mais également l'autocritique et l'autocorrection. À cet égard, certains élèves ont articulé leur conception des impacts de la philosophie sur leurs relations interpersonnelles en faisant directement référence au développement de leur pensée critique ainsi que d'habiletés intellectuelles. Examinons de plus près ce qu'il en est.

3.3.2 Pensée critique et habiletés intellectuelles. L'analyse des réponses a conduit à poser que 44% des élèves sondés effectuaient des relations entre les PDPCR et le développement de leurs habiletés intellectuelles ainsi que de leur pensée critique. Les énoncés associés à cette catégorie sont ceux référant directement aux relations entre le « vivre ensemble », l'exercice de sa pensée critique et la mobilisation d'habiletés intellectuelles (e.g. fournir des raisons valables), de même que les énoncés référant plus directement au développement du jugement – entre autres sous l'angle de la diminution des préjugés – ainsi que de la capacité à argumenter.

L'analyse des unités de sens tend à montrer qu'aux yeux des élèves, la philosophie contribue au développement de leur jugement et que cette formation du

jugement a des impacts sur leurs relations avec les autres. À cet égard, il est intéressant de noter que pour les élèves, ce développement du jugement et d'habiletés intellectuelles liées à une pensée critique, bien qu'il devienne un outil efficace pour argumenter et évaluer les propos des autres, ne vise pas en premier lieu à les convaincre qu'ils ont raison, mais bien davantage à examiner en profondeur pour mieux comprendre et déceler les préjugés. Dès lors, il ressort que les élèves envisagent les capacités à argumenter qu'ils développent en CRP comme autant d'outils leur permettant d'examiner en profondeur des idées, d'éviter les sophismes (préjugés) et de comprendre le point de vue des autres. Voici quelques exemples d'intervention qui témoignent de cette idée :

Je crois que oui [la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres], parce que j'ai remarqué qu'après notre première année en philo, on voulait souvent avoir un « parce que » et tout comprendre. Par exemple, une question que l'on pose souvent, « pourquoi ». Je crois que ça a un impact sur notre relation en nous poussant à vouloir mieux comprendre les autres et à y arriver. (E12)

Je crois que la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres, comme par exemple, nous ne réagissons pas de la même manière face à des préjugés, nous nous questionnons à savoir si c'est valable et d'où vient la source. (E24)

Cela témoigne du fait que les élèves perçoivent la philosophie comme un moyen non seulement de comprendre les autres, leurs idées et leurs actions, mais aussi de les examiner en préservant un regard *évaluatif* (lequel correspond au mode propre de la pensée critique) afin de se forger une opinion qui soit plus éclairée et solide :

Grâce à la philosophie, j'ai l'impression d'être moins influençable que certains, car justement, je suis capable de réfléchir sur ce que mes amis ou autres peuvent dire sur certains sujets et j'ai la capacité de vérifier la pertinence et la validité de leurs dires. Je ne m'arrête pas sur les réputations avant de parler à quelqu'un, j'apprends à le connaître et je me fais ma propre opinion sur le sujet, parce qu'après quatre ans de philosophie, je suis capable de me faire une opinion. (E53)

Les propos de l'élève E26 montrent clairement que la perspective évaluative dans laquelle il inscrit ses échanges avec les autres n'est pas simplement dirigée vers autrui mais également vers ses propres idées, ce qui témoigne d'une disposition à l'autocritique et à l'autocorrection :

Oui [la philosophie a des impacts sur mes relations avec les autres], car grâce à elle, j'ai pu développer une nouvelle pensée. Une pensée qui me permet de chercher à approfondir mes idées ou mes jugements. Mes rapports avec les autres sont plus élaborés et plus réfléchis. Maintenant lorsque j'aperçois une personne, je n'ai plus tendance à la juger comme avant, mais plutôt à chercher à la connaître davantage. Cela dit, vive la philosophie.

Les propos de l'élève E3 quant à eux expriment une relation entre la PDPCR, le jugement critique et l'ouverture d'esprit :

Grâce à la philosophie, j'ai appris à utiliser mon jugement critique dans n'importe quel sujet, que ce soit dans l'actualité ou pour tout simplement parler avec mes amis. Ce qui me donne une vision de la vie plus ouverte que si je n'en avais jamais fait.

3.3.3 Pratique réflexive. Les élèves, dans une proportion de 37 %, ont exprimé les impacts des PDPCR sur leurs relations avec les autres par le biais des pratiques réflexives qui y sont menées. Lorsqu'une réponse faisait directement allusion, comme vecteur du « vivre ensemble », à l'idée de « penser à ce que l'on dit », de questionner ou de se questionner, ainsi qu'à celle de « dépasser la simple opinion », elle était associée à cette catégorie.

Les unités de sens regroupées sous cette catégorie montrent des élèves reconnaissant que les PDPCR les rendent plus disposés à se questionner face aux événements qui surviennent, aux propos des autres ainsi qu'à leurs propres idées. Comme nous le verrons au sujet de la catégorie suivante, les élèves y voient un outil important dans leur vie de tous les jours. Mais de manière plus générale, les élèves faisant mention du caractère réflexif des dialogues philosophiques mentionnent que cette propension nouvelle à questionner leur permet d'améliorer leurs relations avec les autres, spécifiquement lorsqu'ils entrent en communication avec eux. En ce sens, ils diront que cette démarche réflexive leur permet de penser à ce qu'ils disent, de mieux penser avant de parler et d'avoir des propos plus prudents et modérés qui facilitent la communication. Cette propension à penser avant de parler relève en quelque sorte du vivre ensemble puisqu'elle contribue à tempérer les échanges ainsi que les réflexes émotifs qui peuvent parfois les guider. Voici deux exemples qui illustrent les relations établies par certains élèves entre les pratiques philosophiques, la réflexivité et l'amélioration des relations interpersonnelles.

Je crois seulement que la pratique de la philosophie m'a appris à filtrer ce que je dis. En ce sens, mes relations ne peuvent que s'améliorer puisque mes discussions sont basées sur des informations valables ne laissant pas place à l'obstination. (E27)

Je crois que la philosophie a eu un impact sur mes relations avec les autres, car je réfléchis plus avant de parler, je me questionne beaucoup plus lorsque certaines choses arrivent. Je ne dis pas juste ce qui me passe par la tête, je dis des choses un peu plus intelligentes et réfléchies. (E84)

3.3.4 Vie courante. Il est particulièrement intéressant de relever que plus du tiers (36 %) des élèves analysent les impacts des dialogues philosophiques en prenant appui sur ce qu'ils vivent à l'extérieur des cours de philosophie, voire à l'extérieur des murs de l'école. En fait, ils y voient des impacts dans leur vie quotidienne. Cette portée des CRP à l'extérieur de l'école qui a été relevée dans la présente étude appuie les données obtenues dans le cadre d'une recherche

antérieure où il a été indiqué par des élèves que la philosophie leur est utile à tous les jours, et ce, dans bon nombre d'activités extrascolaires, certains allant même jusqu'à affirmer qu'il s'agit de la matière scolaire qui leur est le *plus* utile dans leur vie courante (Gagnon, 2008).

Dans le cas présent, nous avons regroupé, sous la catégorie « vie courante », les énoncés qui dirigent d'abord l'attention sur les contextes extrascolaires, en référant, par exemple, aux relations qu'ils entretiennent avec leurs parents et amis, ou encore lorsqu'ils ont des décisions à prendre. À cet égard, les réponses des élèves indiquent qu'ils mobilisent effectivement les apprentissages effectués en CRP lorsqu'ils discutent et réfléchissent avec les autres, ou, de manière plus générale, lorsqu'ils sont engagés dans un processus décisionnel. Cette mobilisation, que nous pourrions qualifier de transversale, conduit d'ailleurs certains élèves (E68) à relever des différences entre les élèves qui font de la philosophie et ceux qui n'en font pas.² Notons cependant que l'essentiel des apprentissages auxquels réfèrent les élèves se rapporte au développement de leurs habiletés et dispositions intellectuelles, dont le questionnement, la recherche de raisons, l'argumentation, la définition, etc. Cet aspect s'inscrit en droite ligne avec les résultats obtenus lors d'une enquête que nous avons menée avec des élèves pratiquant la philosophie et portant sur les apprentissages qu'ils disent faire en CRP (Gagnon, 2011). Voici deux exemples de propos d'élèves qui illustrent cette conscience du « transfert » des apprentissages effectués dans le cadre des CRP en regard des relations avec autrui :

Oui. J'aime beaucoup dire: Sur quoi tu te bases pour dire ça? La philo m'a donné des outils de réflexion dans mes discussions avec mes parents, amis ou même des inconnus. (E44)

Je crois que oui, car dans plusieurs situations de notre vie quotidienne nous avons recours au dialogue et utilisons nos habiletés de pensée afin de régler nos conflits, d'apporter un point de vue éclairé sur un sujet précis, afin de faire avancer une discussion, et même parfois, pour nous aider à prendre une décision. (E91)

Cette dernière réponse nous reconduit aux liens posés par des élèves entre la PDPCR et le dialogue, de même que la résolution de conflits, voire l'entraide.

3.3.5 Pratique dialogique. Cette catégorie regroupe les énoncés qui établissent une relation directe et première entre les pratiques philosophiques et le développement des capacités des élèves à entrer en dialogue avec les autres. Plusieurs réponses d'élèves (35 %) font directement référence au fait que les CRP améliorent leurs relations, car elles leur permettraient d'apprendre à mieux s'exprimer et à entrer en dialogue avec les autres. Les énoncés associés à cette catégorie indiquent que les expériences des élèves avec la CRP leur ont permis de distinguer le dialogue du débat et de développer des attitudes et dispositions se rapportant davantage à un échange de type dialogique. En effet, ils diront que la philosophie les « aide ... à éviter de tomber dans un

débat » (E25), parce qu'elle les rend capables d'avoir des « discussions saines » (E12) et « calmes », de « s'exprimer sans "abaisser" les autres » (E22), de « respecter le point de vue de chaque personne et [de] bâtir une idée grâce à l'opinion de chacun » (E25). Cette idée de coconstruction montre bien que les élèves souhaitent inscrire leurs échanges à l'intérieur de pratiques dialogiques (Daniel, Splitter, Slade, Lafortune, Pallascio et Mongeau, 2004), un souhait qui s'inscrit notamment à l'intérieur de ce que nous pourrions qualifier de « raffinement épistémologique » et qui conduit les élèves à ne plus concevoir les choses de manière dichotomique, mais à examiner différents éléments liés à une question ou un thème particulier, se rapprochant ainsi d'un rapport plus complexe aux savoirs. De sorte que les élèves disent ne plus sentir le besoin de chercher à avoir raison, mais plutôt de s'inscrire à l'intérieur d'une dynamique de compréhension et d'examen attentif, comme en témoigne les réponses suivantes :

Oui la philosophie a eu un impact important sur mes relations avec les autres. Je vois l'opinion des autres différemment et j'essaie plus de la comprendre. Quand je discute avec les autres, j'essaie moins de les convaincre que j'ai raison, je tente plus de comprendre leur point de vue et les raisons qui les poussent à penser de cette façon. Tout ça, parce qu'avec la philosophie j'ai compris que rien n'était noir ou blanc, qu'il faut considérer l'opinion de chacun et qu'il n'y a pas de mauvaises opinions. (E67)

Je crois que la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres, car la philosophie amène un autre moyen de dialoguer avec les gens. Grâce à la philosophie, je tente de comprendre le point de vue des autres en restant calme. Je ne m'obstine pas mais je pose des questions à caractère philosophique pour tenter de trouver des solutions. (E69)

D'après moi, la philosophie a en effet des impacts sur nos relations avec les autres, car cette aptitude à dialoguer sans s'obstiner que nous avons développée nous permet dorénavant d'avoir de meilleures relations avec notre entourage. (E70)

3.3.6 Résolution de conflits et entraide. Bien que cette question ne soit pas totalement absente des réponses des élèves, peu d'entre eux (9 %) indiquent directement que les dialogues philosophiques leur fournissent des outils utiles à la résolution de conflits et pour aider les autres. Néanmoins, cette présence nous apparaît importante puisqu'elle vient des élèves eux-mêmes et que rien ne nous permet d'affirmer que s'ils en discutaient, une bonne partie d'entre eux ne partageraient pas le même avis. Elle nous apparaît importante également puisqu'elle se rapporte encore plus « directement » à la question du vivre ensemble. En effet, cette question se pose non pas parce que nos rapports avec autrui sont sans cesse harmonieux, mais bien plutôt parce qu'ils ne le sont pas toujours. Nous pourrions même soutenir qu'en un certain sens, c'est lors de situations dans lesquelles des conflits apparaissent ou sont susceptibles d'apparaître que nos capacités à bien vivre ensemble sont mises à l'épreuve. Lors de la présentation de nos analyses touchant les catégories précédentes,

certains indicateurs pointaient déjà vers cette idée de résolution de conflits, notamment lorsque les élèves faisaient allusion à la compréhension du point de vue de l'autre, à l'autocritique ou encore au respect. Seulement, les énoncés associés à la catégorie « Résolution de conflits et entraide » visent explicitement les situations conflictuelles ou celles exprimant des engagements collaboratifs.

En ce sens, les réponses fournies par les élèves E88 et E94 expriment très bien cette relation posée entre pratiques philosophiques et résolution de conflits :

Oui, surtout lors de conflits. Nous avons développé des manières afin de bien nous exprimer et interagir avec les autres, donc lors de conflits nous sommes capables de nous exprimer sans se fâcher pour rien. (E88)

Oui, je pense que de faire de la philosophie à l'école a un impact sur nos relations avec les autres. Tout d'abord avec nos parents, où on arrive parfois à éviter des conflits puisqu'on essaie davantage de comprendre leur point de vue et de dialoguer ensemble, et dans d'autres situations où deux points de vue différents pourraient peut-être causer un conflit. (E94)

En outre, les propos des élèves E63 et E31 indiquent clairement que les dialogues philosophiques leur permettent de gagner en maturité, une maturité qu'ils disent réinvestir afin d'aider les autres, leurs amis, à trouver des solutions à leurs problèmes : « [la philosophie] nous permet d'approfondir nos discussions entre nous et de mieux aider nos amis à régler leurs problèmes en les aidant à se poser des questions sur ce qu'ils vivent. La philosophie nous a fait grandir plus vite que d'autres! » (E63) ; « [la philosophie] peut m'aider à plus réfléchir et trouver des solutions pour aider mes amies » (E31). Par là, nous voyons qu'aux yeux des élèves, les habiletés développées en CRP ne sont pas utilisées dans une perspective proprement égocentrique, mais qu'elles présentent des outils favorisant l'entraide et, du coup, le vivre ensemble, voire la poursuite du Bien commun. Bien plus, compte tenu du rapport épistémique au savoir dans lequel elle s'inscrit, cette propension manifestée par les élèves à venir en aide aux autres témoigne en quelque sorte d'une posture de type « relativiste engagé » au sens de Perry (1970).

3.3.7 Questionnement éthique. Parmi les 97 élèves sondés, trois (3) d'entre eux indiquent que les réflexions éthiques contribuent à améliorer leurs relations avec autrui. Malgré le faible taux relevé, cette catégorie a été retenue puisqu'elle tend à montrer que pour certains élèves, la nature des questionnements abordés en CRP contribue à susciter des apprentissages touchant le vivre ensemble.

Les élèves ayant référé aux questions éthiques indiquent que le fait de réfléchir au bon et au mauvais, au Bien et au Mal, aux raisons, aux causes et conséquences de nos actions les conduit à la fois à réfléchir non seulement sur les manières dont ils se conduisent eux-mêmes, mais également aux actions des autres et à leur caractère éthique. La réponse de l'élève E89 illustre bien cette idée :

Oui, car pendant un cours on réfléchit aux actes que l'on a posé et on se remet en question, est-ce que cela est bien ou est-ce qu'on était dans l'erreur ? Durant une journée d'école, on observe à quel point il y en a qui font n'importe quoi sans penser aux conséquences qui suivent leurs actions. (E89)

Ce propos fait voir que pour certains élèves, la CRP les conduit à poser un regard éthique sur leurs actions et celles des autres, un regard qui constitue une condition nécessaire (bien que non suffisante) au mieux vivre ensemble – sans regard éthique, à moins de se situer « par delà le Bien et le Mal », point de vivre ensemble, car la notion de vivre ensemble, tel qu'elle est généralement définie, s'articule précisément autour d'axes éthiques. Seulement, les propos de l'élève E89 vont plus loin et laissent voir que cette disposition à porter un tel regard sur les actions conduit certains élèves à ressentir une sorte de désolation empathique envers ceux qui ne pratiquent pas la philosophie, laissant du coup entendre que celle-ci leur confère un certain « avantage » sur les autres. Voici comment l'élève E89 exprime cette idée, sur laquelle nous reviendrons lors de la discussion :

Je pense que les élèves qui n'ont pas de cours de philosophie, il manque quelque chose de génial à apprendre. Et oui, cela amène un impact sur notre relation avec les autres parce qu'on remarque trop comment ils sont jeunes et c'est vraiment plate qu'ils n'ont pas le même genre de pensée que nous ... même si tout le monde a le droit de penser, je trouve qu'ils ne réfléchissent pas comme nous et c'est vraiment dommage. (E89)

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats obtenus par le biais de cette enquête nous semblent très intéressants, notamment en regard du taux élevé (94 %) de réponses d'élèves indiquant que les dialogues philosophiques ont des impacts *positifs* sur leurs relations avec les autres. En éducation, de tels résultats ne font pas légion, d'autant que ceux-ci témoignent d'une prise de conscience, parfois fine, du développement d'aptitudes liées au vivre ensemble. En effet, à l'image de ce que nous indiquions en introduction, les propos des élèves laissent voir que bon nombre d'entre eux perçoivent la CRP comme un outil contribuant directement à éveiller leur conscience des différences, à développer leur ouverture d'esprit et à adopter une attitude de respect à l'égard de la diversité des idées et des conduites. Ils disent chercher davantage à comprendre et à éviter les préjugés. Selon eux, ces échanges avec la diversité, dans un rapport qui ne conduit pas à adopter une position dualiste face aux conceptions, leur fournit des outils sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour entrer en *dialogue* avec les autres, et ce, dans la vie de tous les jours. Seulement, cette ouverture et ce respect ne conduisent pas d'emblée à adopter une posture relativiste, dans la mesure où les élèves n'indiquent pas du même souffle considérer que tout est valable. Pour eux, il demeure précieux d'éviter les incohérences et les préjugés : toutes positions ou actions peuvent être défendues et examinées, mais toutes ne sont pas

acceptables, d'un point de vue éthique. Bien plus, certains élèves voient dans les dialogues philosophiques une expérience qu'ils peuvent réinvestir pour venir en aide à autrui, ce qui, à nos yeux, s'inscrit non seulement à l'intérieur d'une perspective relativiste engagée, mais va directement dans le sens d'un mieux vivre ensemble. Partant, les résultats obtenus appuient le grand potentiel que revêt la CRP quant au réinvestissement des apprentissages qui y sont effectués, un réinvestissement qui prépare les jeunes à la vie dans une perspective d'ouverture, de sens moral, de jugement critique et d'exercice de sa citoyenneté (Gagnon et Sasseville, 2008 ; Gagnon, 2011 ; Sasseville et Gagnon, 2012). Les propos tenus par les élèves lors de cette étude se rapportent directement à ceux identifiés par l'UNESCO ainsi qu'à l'intérieur de différents programmes éducatifs ou plans d'études : ouverture d'esprit, respect des différences, tolérance, écoute, attention, refus des préjugés, autocritique et autocorrection, pensée réflexive et critique, résolution de conflits... Dès lors, il ne serait pas déraisonnable de penser que la PDPCR avec les adolescents représente un outil pédagogique sur lequel les éducateurs gagneraient à attirer leur attention dans le cadre de toute entreprise visant l'apprentissage du vivre ensemble. En ce sens, il serait intéressant d'examiner de quelle manière se développe ce rapport en contexte de multiculturalité, car dans le cas de la présente étude – il s'agit là sans doute de l'une de ses limites –, les répondants faisaient partie d'un contexte largement monoculturel.

Seulement, pour encourageant que soient ces résultats, il demeure certains éléments qu'il convient de porter à notre attention et qui nous rappellent que les relations posées par le biais de ce type d'études ne peuvent être érigées en règles universelles, et que ce que nous considérons encourageant comprend également sa part d'enjeux. Parmi ces éléments, rappelons d'abord que ces résultats ont été obtenus auprès d'élèves inscrits à un programme de formation particulier (*Citoyens du monde*), et que dans ce programme, la CRP prend forme à l'intérieur d'un cadre de formation comprenant des éléments d'apprentissage déterminés et explicites, lesquels s'accompagnent de modalités d'évaluation (Gagnon, 2011). Cette caractéristique représente une limite des résultats obtenus, puisque d'autres recherches que nous menons actuellement tendent à indiquer que ces résultats ne peuvent être généralisés à tous les contextes. En effet, d'autres adolescents pratiquant la philosophie sur une base hebdomadaire, mais sans que celle-ci ne s'inscrive à l'intérieur d'un programme explicite de formation, ne perçoivent pas autant les apports des CRP. Les hypothèses émises à ce jour visant à expliquer cet écart touchent au rôle des éléments d'apprentissage et des modalités d'évaluation. Actuellement, nous nous questionnons sur les impacts du type de structure utilisée et de la nature des apprentissages effectués en CRP. Selon nos analyses préliminaires, il semble que la présence d'un programme de formation visant explicitement un dialogue entre le développement de métaconnaissances et leur mobilisation en situation soit déterminant, bien davantage que l'examen d'un concept spécifique, sur la prise de conscience, par

les élèves, des apprentissages effectués en CRP et de leurs impacts dans la vie quotidienne. En effet, toutes les enquêtes que nous avons menées auprès des adolescents pratiquant la philosophie ont révélé que lorsqu'ils sont questionnés sur leurs apprentissages, aucun d'entre eux ne fait référence à l'appropriation de concepts tel que ceux faisant l'objet de prescription à l'intérieur des différents programmes officiels. De sorte qu'à ce jour, aucun élève ne nous a indiqué qu'il comprenait mieux, par exemple, les concepts de justice, de liberté ou de tolérance ; aucun ne nous a indiqué que de tels apprentissages étaient aux sources d'une quelconque amélioration de leurs relations interpersonnelles ou qu'ils avaient des impacts dans leur vie courante. En fait, il se dégage clairement que, lorsque les élèves parlent de leurs apprentissages et de leurs apports au quotidien, ceux-ci réfèrent systématiquement aux habiletés intellectuelles et sociales étudiées et observées lors de leurs pratiques philosophiques. Bien plus, ceux qui pratiquent la philosophie sans examiner ces outils ne perçoivent, du moins ceux que nous avons interrogés, pratiquement aucun apport des CRP dans leur vie de tous les jours.

En terminant, nous aimerions relever quelques enjeux que suscitent certaines des réponses proposées par les élèves. En fait, bien qu'*a priori* celles-ci manifestent des apports positifs de la CRP, elles montrent également des conséquences sur le plan du vivre ensemble qui posent de nouveaux défis. Parmi ces conséquences, à l'instar de l'élève E89, mentionnons que certains élèves relèvent un écart entre leurs capacités de pensée et celles des autres, un écart qui risque parfois de produire le contraire de ce qui est visé par l'apprentissage du vivre ensemble au sens où il est généralement entendu. En effet, malgré que plusieurs élèves disent recourir à leurs habiletés dans le but de réfléchir avec les autres dans un climat de respect et d'ouverture, certains utilisent cet écart pour d'autres raisons qui semblent aller à l'encontre de l'esprit associé à une démarche de pensée critique (Paul, 1990). Les propos de l'élève E12 témoignent de ce risque: « oui [la philosophie a des impacts sur mes relations avec les autres], parce que je peux faire suer mes parents en sortant mes habiletés de pensée ». Dans ce cas, les métaconnaissances acquises et les capacités argumentatives développées en CRP sont utilisées à mauvais escient et peuvent, le cas échéant, porter entrave au vivre ensemble. Nous tenons à noter cependant que lors d'entretiens menés dans le cadre d'une autre recherche (Gagnon, Couture et Yergeau, 2011), les élèves nous indiquent que pour la plupart, ce désir de recourir aux habiletés de pensée afin de « faire suer » les autres correspond à un élan insufflé par une prise de conscience de la « puissance » de ces nouveaux apprentissages, mais selon leurs dires, cet élan s'estompe avec les années au profit d'une plus grande écoute.

Néanmoins, certaines réponses témoignent de difficultés éprouvées par les élèves à entrer en relation avec les autres, principalement ceux n'ayant pas fait de philosophie, dont leurs parents. Bien que des élèves disent repérer et éviter les préjugés, cet éveil semble avoir, chez certains, des impacts sur leurs

relations, impacts qui, cette fois, pourraient être perçus moins positivement. Voici quelques exemples de réponses qui témoignent de cet enjeu :

Oui, je trouve que la pratique de la philo a de l'impact sur mes relations avec les autres, mais c'est difficile d'exprimer son opinion avec des personnes qui ne font pas de philo car la plupart reste bornées sur leur opinion et ne s'ouvrent pas aux opinions des autres. (E15)

Oui, car les conversations que j'ai avec les autres sont différentes. Je vois d'un œil plus critique leur opinion et je suis beaucoup plus ouverte. Je m'entends moins bien avec certaines personnes par contre, comme les personnes qui ne sont pas ouvertes à l'opinion des autres. (E66)

Bien sûr, la philosophie m'a permis d'approfondir mon jugement sur les réactions ou les comportements des autres. Les impacts n'ont par contre pas toujours été positifs car la philosophie nous pousse à nous poser plus de questions, ce qui met toujours en position facile de changement. Me questionner sur mes valeurs et la société a modifié certaines relations, avec tous les gens qui m'entourent. J'ai pu avoir des pertes en amitié ou avec certains membres de ma famille. (E72)

Semblablement, certains élèves ont indiqué que les apprentissages effectués en CRP peuvent parfois créer des conflits à la maison, avec leurs parents, comme en témoignent les exemples suivants :

Oui, car j'analyse les choses d'un esprit critique tandis que d'autres se limitent aux simples jugements ou préjugés. J'essaie parfois de philosopher avec mes parents, mais ça ne marche pas toujours. (E76)

Oui parce que maintenant je sais comment argumenter de la bonne manière. Ça amène parfois des conflits avec mes parents parce que j'ai un mot à dire et que parfois je les contredis dans la manière de penser. (E35)

Ces indications montrent des limites sur les apprentissages au vivre ensemble effectués en CRP, mais également que celles-ci ne résident pas nécessairement dans la CRP elle-même – mis à part, bien entendu, cette référence à la mobilisation d'habiletés de pensée pour de mauvaises raisons. En effet, l'essentiel de ces points d'achoppement concerne des relations avec des personnes n'ayant pas l'expérience de la CRP, que ce soit des amis ou des parents. Ce que ces élèves manifestent, c'est avant tout leurs difficultés à créer, avec ces personnes, des conditions favorisant la mise en route d'un dialogue argumentatif se dégageant d'une posture de débat. Ce qu'ils manifestent également, c'est leurs difficultés à composer avec le manque d'ouverture, les préjugés et l'absence d'autocritique. Ne tolérant plus l'intolérance – élément essentiel du vivre ensemble comme nous l'indiquions en introduction – ils y voient un risque de glissement pouvant conduire à des conflits.

Qu'avons-nous à apprendre de ces indications? En guise de réflexion, nous y voyons au moins ceci : 1) que la CRP représente une approche pédagogique à haut potentiel eu égard à l'apprentissage au vivre ensemble, mais que

son intégration gagne à être structurée ; 2) qu'il convient de travailler non seulement sur les habiletés intellectuelles, mais également sur les attitudes ; 3) que les apprentissages effectués en CRP trouveront toujours des limites à l'extérieur d'elle-même et que, en ce sens (i.e., afin d'en favoriser une certaine transversalité), il devient précieux de songer à proposer des formations à l'entourage des élèves, notamment au sein du personnel éducatif de l'institution ainsi qu'à leurs parents.

Pour l'heure cependant, nous nous plaisons à nous inspirer de propos tel que ceux de l'élève E70 qui nous appuient dans notre croyance du caractère holistique et précieux des apprentissages effectués en CRP : « Somme toute, la philosophie nous a permis de nous épanouir » (p. 5).

NOTES

1. Il est à noter que les extraits cités dans le présent texte n'ont eu pour seule modification que la correction d'erreurs d'orthographe. Ainsi, le sens des propos, la structure des phrases ou les énoncés n'ont pas été modifiés.
2. Nous reviendrons sur cet aspect lors de la discussion.

RÉFÉRENCES

- Abel, G. (2001). *La communauté de recherche favorise-t-elle l'émergence de l'expérience démocratique en philosophie pour enfants?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris, FR : Gallimard.
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris, FR : PUF.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, CH : Auteur.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2012). *Plateforme du plan d'études Romand*. Consulté à partir : <http://www.planetudes.ch/web/guest/per>
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian journal of education*, 48(3), 295-313.
- Fillion, J. (2008). *Dignité humaine et philosophie pour enfants*. Mémoire de maîtrise. Québec, QC : Université Laval.
- Gagnon, M. (2009). *Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie*. Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Science de l'Éducation (AFIRSE), 416 - 430.
- Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 128 - 178.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2011). Pratiquer la philosophie en communauté de recherche au secondaire : quels apprentissages pour les élèves ?. *Vie pédagogique*, 159. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp?page=dossierB_4
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41-58.

- Herriger, A. (2004). *La pratique de la philosophie avec les enfants et la mise en œuvre de la paix*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 26-46.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, FR: PUQ.
- Lang, M. (2009). *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté* (Thèse de doctorat inédit). Université Laval, Québec.
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles, BE : DeBoeck.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le raisonnement moral et citoyen. *Revue française de pédagogie*, 1(166), 71 – 87.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris, FR : SCRÉRÉN/CNDP.
- Nietzsche, F. (1882 / 2000). *Le gai savoir*. (2^e édition, P. Witling, Trans). Paris, FR : Flammarion.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking : what every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York, NY: HRW.
- Robert, S., Roussin, D., Ratte, M. et Guève, T. (2009). *L'évaluation des effets du programme de « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie-Victorin*. Rapport de recherche présenté à La Traversée, Montréal, QC.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e édition). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- 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^e édition. Coll. Dialoguer). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (2007). *La philosophie, une école de la liberté*. Consulté à partir du site web UNESCO (consulté le 7 avril 2013): <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>
- UNESCO (2010). *Apprendre à vivre ensemble*. Consulté à partir du site web UNESCO (consulté le 7 avril 2013) : <http://www.unesco.org/fr/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-live-together/>
- Van der Maren, J. M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

MATHIEU GAGNON est professeur agrégé à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principales recherches portent sur la pratique du dialogue philosophique avec les enfants et les adolescents, l'éducation éthique, le développement de la pensée critique ainsi que sur les croyances épistémologiques des élèves et des enseignants dans différents domaines d'apprentissage.

ÉLISABETH COUTURE possède un baccalauréat en enseignement de la morale. Avec Sébastien Yergeau, Élisabeth Couture est en charge des cours de philosophie à l'intérieur d'un programme appelé « Citoyens du monde », un programme offert dans deux écoles secondaires de St-Romuald, QC. Élisabeth Couture contribue au développement de la pratique du dialogue philosophique avec les élèves depuis plus de 10 ans, si bien qu'avec Sébastien Yergeau, ils font vraisemblablement partie des enseignants les plus expérimentés au Québec en ce qui a trait à la pratique du dialogue philosophique avec des adolescents.

SÉBASTIEN YERGEAU est un étudiant à la maîtrise en philosophie et il possède deux baccalauréats, un en philosophie et l'autre en enseignement de la morale. Avec Élisabeth Couture, Sébastien Yergeau est en charge des cours de philosophie à l'intérieur d'un programme appelé « Citoyens du monde », un programme offert dans deux écoles secondaires de St-Romuald, QC. Sébastien Yergeau contribue au développement de la pratique du dialogue philosophique avec les élèves depuis plus de 10 ans, si bien qu'avec Élisabeth Couture, ils font vraisemblablement partie des enseignants les plus expérimentés au Québec en ce qui a trait à la pratique du dialogue philosophique avec des adolescents.

MATHIEU GAGNON. Mathieu Gagnon is Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. His research and teaching concentrates on the practice of philosophical dialogues with children and teenagers, ethical education, development of critical thinking, and epistemological beliefs of students and teachers in different subject areas.

ÉLISABETH COUTURE has a bachelor in moral teaching. With Sébastien Yergeau, she is in charge of the philosophical courses in the program called "*Citoyens du monde*" (World's Citizens), which is based in two secondary schools in St-Romuald, QC. For the past 10 years, Élisabeth Couture has contributed to the development of the practice of philosophical dialogues with grade school students.

SÉBASTIEN YERGEAU is a MA student in philosophy with two BA degrees, one in moral teaching and the other in philosophy. With Élisabeth Couture, Sébastien Yergeau is in charge of the philosophical courses in the program called "*Citoyens du monde*" (World's Citizens), which is based in two St-Romuald's secondary schools (suburb of Quebec City, Canada). For the past 10 years, Sébastien Yergeau has contributed to the development of the practice of philosophical dialogues with grade school students.