

Comment Favoriser Le Traitement Des Questions Philosophiques à l'école Primaire ? Le Point De Vue D'enseignantes et D'enseignants Expérimentés

Lise De Souter et Bruce Maxwell

Résumé: À l'échelle internationale, les questions philosophiques sont de plus en plus mobilisées pour développer l'esprit critique des élèves, notamment dès l'école primaire. Pourtant, malgré cet intérêt croissant, leur mise en œuvre en classe demeure complexe et soulève plusieurs défis pour les enseignants. Cet article vise à soutenir les pratiques enseignantes en identifiant les éléments favorisant le traitement des questions philosophiques au primaire. Pour ce faire, nous avons mené une analyse qualitative de six entretiens réalisés auprès d'enseignants expérimentés en philosophie avec les enfants. S'appuyant sur le modèle théorique du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), l'étude met en lumière plusieurs éléments, qui lorsqu'ils sont associés, favorisent une démarche de traitement philosophique réussie. Les résultats présentés fournissent des pistes prometteuses aux enseignants pour aborder et traiter de manière efficace les questions philosophiques en classe et permettent d'assurer la continuité de la recherche, la validité ainsi que l'actualisation des recommandations formulées à l'intention des enseignants.

Mots-clés : philosophie avec les enfants, esprit critique, questions philosophiques, pratiques enseignantes, école primaire.

Introduction

À l'échelle internationale, les questions philosophiques (QP) sont de plus en plus présentes dans les programmes scolaires. Cette tendance s'inscrit dans un mouvement de démocratisation des pratiques philosophiques à l'école, encouragée par les instances internationales qui reconnaissent l'importance de développer la pensée critique des apprenants dès leur plus jeune âge (Chirouter, 2013 ; Coasne, 2023 ; Michaud et Gagnon, 2025). Pourtant, malgré cet engouement, le traitement des QP en classe demeure complexe et soulève plusieurs défis pour les enseignants (Daniel 2005 ; Daniel, 2007 ; Daniel, 2008 ; Michalik, 2019 ; Jolibert, 2015). Dans ce contexte, cet article vise à soutenir les pratiques enseignantes en identifiant les éléments qui favorisent le traitement des QP en classe au primaire. Il rend compte des résultats d'une recherche qualitative menée auprès de six enseignants expérimentés des deuxièmes et troisièmes cycles de l'école primaire, cycles à partir desquels les QP sont abordées dans les programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2023).

Dans une première partie, nous revenons sur le contexte de démocratisation des pratiques philosophiques à l'école et, dans une deuxième partie, sur les difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils abordent et traitent des QP avec leurs élèves. Ces constats nous amènent à formuler notre question de recherche : quels sont les éléments qui permettent aux enseignants de favoriser le traitement de questions philosophiques dans leurs classes de niveau cycle 2 et 3 du primaire ? Nous présentons

ensuite le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui constitue le cadre théorique de notre étude. Après avoir explicité la méthode de recherche retenue pour cette étude, qui nous a menée à réaliser six entretiens semi-dirigés auprès de six enseignantes et enseignants expérimentés en philosophie avec les enfants (PAE), nous présentons nos principaux résultats, et leur mise en discussion.

Les résultats révèlent que la possibilité d'un traitement des QP en classe repose sur une combinaison d'éléments : une atmosphère de classe fondée sur l'ouverture à la différence, l'écoute attentive et la communication respectueuse, un étayage souple centré sur l'accompagnement plutôt que le contrôle, une organisation de l'espace-temps favorisant qui renverse la posture de l'enseignant comme « détenteur de savoir », et l'usage de supports pédagogiques – notamment l'album jeunesse – permettant de relier les QP à la réalité et aux préoccupations des élèves.

La Démocratisation Des Pratiques Philosophiques à l'école Primaire

Depuis les années 1970, les expérimentations et les recherches portant sur les pratiques philosophiques à l'école primaire se développent et se diversifient à travers le monde (Chirouter, 2022 ; Michaud et Gagnon, 2025). Par l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) et la publication du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle à l'UNESCO (Delors et al., 1999), les instances internationales ont reconnu l'importance de développer la pensée critique des apprenants depuis le début de la scolarisation obligatoire et la pertinence de la philosophie pour y parvenir. Ce faisant, elles ont contribué à la reconnaissance des pratiques de PAE comme un outil au service du développement de la réflexion critique dans le cadre de la formation du citoyen de demain. Ayant parfois fait l'objet de critiques (Berton, 2015 ; Coasne, 2023), la PAE est aujourd'hui envisagée comme une pratique éducative favorisant l'expression, l'écoute et la coopération des élèves, tout en les préparant à exercer une citoyenneté active et éclairée (Daniel, 2008 ; Sasseville, 2009). C'est dans cette conjoncture que les pratiques philosophiques tendent à occuper une place de plus en plus importante au sein des programmes scolaires et se démocratisent à travers le monde (Chirouter, 2013 ; Coasne, 2023, Michaud et Gagnon, 2025).

Le Québec en particulier s'inscrit dans cette dynamique, qui se manifeste par l'intégration de plus en plus explicite de contenus philosophiques au sein de ses programmes. Un exemple des plus récents de ce phénomène est la refonte du cours Éthique et culture religieuse (ECR) au profit du cours Culture et citoyenneté québécoise (CCQ). Instauré en 2008 pour les écoles primaires et les écoles secondaires, le programme ECR offrait alors d'ores et déjà un cadre favorable à l'émergence des pratiques philosophiques (Beaucher, 2008 ; MEQ, 2008). Or, le programme CCQ, qui depuis la rentrée 2024 remplace celui d'ECR, marque un tournant significatif en prescrivant désormais l'étude de questions philosophiques comme objet d'enseignement à partir du deuxième cycle de l'école primaire (MEQ, 2023 ; Point, 2025). Cette institutionnalisation de la philosophie dans le programme de formation au Québec s'impose donc à présent aux enseignantes et aux enseignants de deuxième et de troisième cycle, qui doivent composer avec un contenu encore peu exploré dans leur formation initiale et continue.

Aborder et Traiter Des Questions Philosophiques en Classe, Des Difficultés Qui Demeurent

Bien que les programmes de formation au Québec accordent une place de plus en plus importante à la PAE, sa mise en œuvre demeure inégale dans les écoles primaires. En effet, la pratique de la PAE dépend souvent de l'engagement individuel, de l'intérêt ou de la formation personnelle des enseignants (Sasseville, 2009). Ainsi, si le cadre institutionnel reconnaît désormais la valeur éducative de la réflexion philosophique, celle-ci demeure, en pratique, encore peu intégrée aux pratiques pédagogiques des enseignants. À l'inverse de contextes comme la Belgique francophone, où la PAE est institutionnalisée comme discipline à part entière dès l'âge de six ans (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; Gagnon, 2021), le Québec en est encore à une phase d'appropriation progressive, aujourd'hui soutenue par le programme CCQ (MEQ, 2023).

À présent institutionnalisée, la mise en œuvre des QP en contexte scolaire soulève la question des conditions nécessaires à l'émergence d'une réflexion philosophique et à la réussite de leur mise en pratique par les enseignants dans les classes. Or, plusieurs études mettent en évidence des défis rencontrés par les enseignants qui demeurent, encore aujourd'hui, un frein à la pratique de la philosophie à l'école primaire.

Parmi ces études, les travaux de Michalik (2019) montrent que des difficultés à aborder et à traiter les QP sont rencontrées par les enseignants et par les élèves pour qui l'ambiguïté et l'incertitude caractéristiques des QP ne sont pas habituelles en contexte de classe. Dans sa recension des expériences de philosophie d'un groupe d'enseignants et d'enfants du primaire, la chercheuse identifie trois caractéristiques des QP qui déstabilisent à la fois enseignants et élèves : leur ouverture, l'éventail de réponses possibles et l'imprévisibilité des échanges. Selon la chercheuse, ces éléments contrastent avec des approches pédagogiques plus traditionnelles et entraînent un renversement du rôle de l'enseignant, appelé à passer de « détenteur du savoir » à « facilitateur de pensée ». Ce changement peut bousculer l'identité professionnelle des enseignants et générer un sentiment de perte de contrôle inconfortable pour certains d'entre eux. Les constats de Michalik (2019) rejoignent ceux de Daniel (2008), qui montre que la philosophie pour enfant, et plus particulièrement la mise en place d'une communauté de recherche philosophique, exige de l'enseignant qu'il ait confiance dans les capacités réflexives de ses élèves et qu'il accepte de les laisser cheminer, en « réduisant » son rôle à celui d'un simple guide. Daniel (2005) précise également que la mise en place d'une telle communauté philosophique à l'école suppose l'instauration d'un climat de confiance et de respect qu'il n'est pas toujours aisé d'obtenir. Selon cette même étude, l'expérience philosophique est d'autant plus difficile à mettre en place car certains contextes – par exemple des milieux socio-économiques défavorisés où le dialogue n'est pas valorisé – ralentissent l'émergence d'un climat favorable à la discussion philosophique. Des contraintes de temps, l'exigence d'une pratique régulière et transversale, ainsi que le développement progressif des habiletés de pensée, constituent d'autres obstacles mentionnés par Daniel (2007, 2008). À ces difficultés s'ajoute parfois le manque de préparation des enseignants. Jolibert (2015) souligne par exemple que la formation initiale des enseignants en France n'offre que peu de contacts avec la philosophie, ce qui a pour effet de les limiter dans leurs capacités à traiter une QP. Et bien que cette observation soit ancrée dans un contexte spécifique : celui d'un système éducatif dans lequel la philosophie occupe historiquement une place disciplinaire forte, mais réservée à l'école secondaire (les lycées français), elle trouve un certain écho dans le contexte québécois. En effet, au Québec, la philosophie n'est pas une discipline du

primaire, ce qui limite sa présence formelle dans la formation initiale des enseignants. Notons que cette situation est susceptible d'évoluer à la suite de la refonte du cours d'ECR au profit de CCQ, qui entraînera vraisemblablement des ajustements dans la formation des enseignants. Néanmoins, ce parallèle permet de souligner un enjeu commun à la France et au Québec : l'absence d'une formation obligatoire préparant les enseignants à traiter les QP en classe.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, il est presque certain que plusieurs enseignantes et enseignants du Québec devant composer avec l'enseignement des QP dans le contexte de l'instauration récente du programme CCQ rencontrent des difficultés similaires, et pourraient bénéficier de pistes de solutions pour y faire face.

Objectif De Recherche

Dans le but de soutenir les pratiques enseignantes en ce sens, l'objectif de cette étude est d'identifier les éléments qui permettent aux enseignants de favoriser le traitement de questions philosophiques dans leurs classes de niveau cycle 2 et 3 à l'école primaire. Dans un contexte éducatif fortement évolutif marqué par une polarisation de plus en plus importante des sociétés contemporaines (Hirsch, 2025 ; Hirsch et Piché, 2023) et la réforme des programmes, il est crucial d'assurer la continuité de la recherche et la validité des recommandations formulées à l'intention des enseignants, situés en première ligne face à ces enjeux. Or, par la présente, nous souhaitons d'une part actualiser les données empiriques existantes concernant les « conditions » qui favorisent le traitement des QP en classe, et d'autre part, produire de nouvelles données, majoritairement ancrées dans le contexte québécois et récoltées au moment de la mise en place du programme CCQ. Un autre aspect novateur de cette recherche était la mise en œuvre du modèle théorique du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) afin d'éclairer les défis auxquels les enseignantes et enseignants font face lorsqu'ils abordent des QP avec leurs élèves. C'était à partir des cinq préoccupations composant le modèle en question que nous avons construit notre outil de collecte de données, afin d'identifier les éléments, qui, dans un contexte de classe donné, permettent de favoriser le traitement de QP par les enseignants. Ainsi, c'est en s'appuyant sur ce cadre théorique que cette recherche vise non seulement à identifier un ensemble d'éléments, qui lorsqu'ils sont réunis, favorisent le traitement des questions philosophiques dans les classes de primaire au Québec, mais aussi à mettre en évidence des éléments pédagogiques que les méthodes employées par les recherches antérieures n'ont peut-être pas permis de faire ressortir.

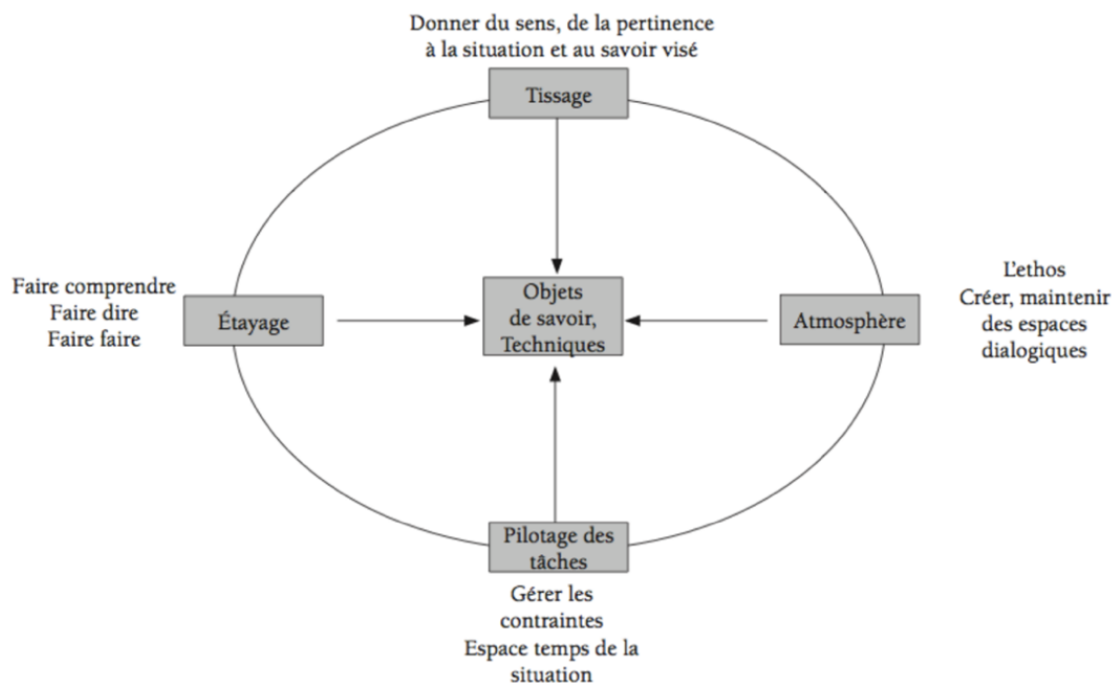
Cadre Théorique:

Le Modèle Du Multi-Agenda De l'ERTE 40, Un Modèle D'analyse De l'agir Enseignant

Ayant été élaboré par l'Équipe pluridisciplinaire de recherche technologique en éducation 40 (ERTE 40) de Montpellier en France dans les années 2000, le modèle du multi-agenda s'inscrit dans une approche pédagogico-didactique de la recherche. En d'autres termes, la pédagogie et la didactique collaborent pour élaborer un modèle théorique qui propose de faire dialoguer des concepts issus de ces deux champs de recherche. Le modèle du multi-agenda se présente comme un cadre théorique dont le but est de permettre l'analyse de situations didactiques. En somme, le modèle vise à faciliter la compréhension des gestes des enseignants en tenant compte de plusieurs éléments qui organisent une situation d'enseignement-apprentissage (Bucheton et Soulé, 2009). Ces éléments s'articulent autour de

cinq grandes préoccupations qui constituent la structure du modèle : le tissage, l'étayage, le climat de classe, le pilotage et le savoir visé. Le modèle du multi-agenda ainsi que chacune de ces préoccupations sont présentés dans la Figure 1.

Figure 1. – Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33)



Les cinq éléments du modèle : (1) la gestion du pilotage, (2) l'atmosphère, (3) le tissage, (4) l'étayage et (5) l'objet de savoir, sont définis par Bucheton et Soulé (2009), comme suit.

Une première préoccupation du modèle concerne la gestion du pilotage des tâches par l'enseignant. Autrement dit, il s'agit de tenir compte des interventions de l'enseignant, qui visent à gérer les contraintes pratiques de la situation d'enseignement-apprentissage. Cette dimension implique que l'on s'intéresse aux modalités spatio-temporelles d'enseignement de l'objet de savoir visé. Dans le contexte de la présente étude, l'objet de savoir visé est le traitement d'une QP. La deuxième préoccupation du modèle porte sur la création et le maintien de l'atmosphère de classe. Elle renvoie aux gestes professionnels des enseignants, employés pour instaurer et maintenir un climat cognitif et relationnel propice à l'enseignement et à l'apprentissage du savoir visé. Il peut par exemple s'agir de gestes langagiers réalisés par l'enseignant afin de créer et préserver des espaces dialogiques adéquats pour la réalisation d'une activité. La troisième préoccupation s'intéresse à l'étayage de la séance par l'enseignant. La notion d'étayage regroupe ici les formes de soutien employées par les enseignants pour appuyer les élèves dans leurs apprentissages, les stratégies d'enseignement qui permettent d'approfondir les notions abordées, ainsi que les gestes de régulation destinés à maintenir le contrôle de la situation d'enseignement-apprentissage (par exemple, demander aux élèves de lever la main avant de prendre la parole). La quatrième préoccupation concerne plus spécifiquement le tissage d'une séance. Le tissage est une forme d'étayage qui cherche à donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir visé (dans notre cas, donner du sens et de la pertinence à la QP abordée par un enseignant avec ses élèves). Enfin, la cinquième préoccupation du modèle du multi-agenda, au centre de toutes les autres, est la

préoccupation didactique. Dit autrement, il s'agit de l'objectif pédagogique visé pour les élèves, qui motivera les gestes de l'enseignant tout au long de la séance. C'est autour de cet objectif pédagogique que l'enseignant met en œuvre les différents éléments « organisateurs » de sa séance (tissage, étayage, climat de classe, et pilotage) permettant l'atteinte de cet objectif de savoir.

Ces préoccupations constituent la « matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe » et ses organisateurs (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32). Elles sont à la fois systémiques, au sens où elles co-agissent les unes avec les autres, et hiérarchiques, au sens où, selon le contexte, l'enseignant peut par exemple choisir de prioriser la création de conditions relationnelles favorables à la poursuite du travail, parfois aux dépens des contenus spécifiques de la leçon. Ainsi, l'organisation, l'importance et le développement des préoccupations comprenant le modèle peuvent par exemple dépendre de la période de l'année scolaire, de la formation de l'enseignant ou encore de la posture ou du rapport que l'enseignant entretient avec le savoir. Notons également que ce modèle permet de relever des éléments issus de différentes dimensions, relatives à la fois à l'introduction des QP en classe dans un premier temps, et également des éléments liés au traitement philosophique des QP par les élèves dans un deuxième temps. Enfin, précisons que, dans le cadre de notre étude, l'objet de savoir au centre du modèle d'analyse du multi-agenda n'est pas la QP en elle-même, mais le traitement philosophique qui lui est associé. Autrement dit, notre attention porte moins sur la nature de la question posée que sur la manière dont celle-ci est travaillée en classe : c'est-à-dire, sur le processus réflexif et les habiletés intellectuelles mobilisées par les élèves pour en faire un objet de pensée philosophique. Comme le souligne Jolibert (2015), introduire une question à portée philosophique ne suffit pas à garantir une véritable démarche de pensée philosophique. Pour qu'une activité intellectuelle puisse être qualifiée de philosophique, certaines conditions spécifiques doivent être réunies : la pensée philosophique se caractérise par son exigence critique, son universalité et son orientation vers la recherche de la vérité. En ce sens, le traitement philosophique d'une QP ne renvoie non pas au sujet abordé, mais plutôt à la manière dont celui-ci est interrogé, discuté et problématisé dans le cadre de l'activité. Finalement, le traitement philosophique d'une question, au sens où celui-ci est entendu dans notre étude, doit amener les élèves à philosopher à travers un travail de recherche de sens, favorisant l'autonomie de la pensée et le développement de l'esprit critique.

Méthodologie

S'inscrivant dans le champ de la didactique de la philosophie au primaire, cette étude visait à identifier un ensemble d'éléments, qui, lorsqu'ils sont réunis, favorisent le traitement des QP dans les classes de primaire. Pour ce faire, nous avons effectué six entretiens semi-dirigés auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire expérimentés en PAE, issus du Québec et de la France. Ces entretiens nous ont permis de comprendre ce qui, dans les pratiques des enseignants, favorise l'émergence d'une réflexion philosophique chez les élèves.

Participants

Le groupe de participants était composé de six enseignants du primaire, dont cinq issus du Québec et une de France. Cette dernière avait déjà pris part à une de nos études antérieures sur la philosophie à l'école primaire et avait exprimé son ouverture à participer à de futures recherches. Ses

pratiques avaient été observées lors de cette précédente étude, ce qui nous avait permis d'attester du traitement philosophique de QP dans sa classe. La participante a donc été incluse en raison de son expérience reconnue en PAE et de la qualité attestée de ses pratiques.

L'échantillon couvrait l'ensemble des niveaux scolaires concernés par notre recherche, soit le deuxième et le troisième cycle de l'école primaire (élèves âgés de 6 à 11 ans). Même si les participants étaient principalement de genre féminin (cinq femmes et un homme), le groupe de participants reflétait une diversité d'expériences professionnelles : trois enseignants comptent plus de quinze années de carrière, deux possèdent entre cinq et dix ans d'expérience, tandis qu'une participante possède moins de cinq ans de pratique, mais a récemment suivi une formation universitaire en PAE.

Les enseignants qui ont participé à l'étude ont été sélectionnés sur la base des cinq critères suivants : (1) être en activité professionnelle (ni étudiant, ni à la retraite), (2) enseigner au deuxième cycle ou au troisième cycle de l'école primaire, (3) détenir un diplôme en enseignement, (4) pratiquer la PAE et (5), avoir déjà reçu ou complété un cours ou une formation en lien avec la PAE. Ce dernier critère suppose que les enseignants sélectionnés aient de l'expérience et de l'intérêt pour la PAE et s'investissent dans leur formation à ce sujet. Ainsi, tous les enseignants rencontrés disposent d'une expertise en PAE, développée selon des cheminements variés. Certains participants, formés à une époque où des opportunités de formation en matière de PAE étaient moins disponibles en milieu universitaire, ont acquis leurs compétences par les pairs, par la formation continue et par la pratique régulière de la philosophie avec leurs élèves. D'autres, plus récemment diplômés, ont bénéficié de formations universitaires spécifiquement consacrées à ce champ.

Collecte Des Données

Un guide d'entretien semi-dirigé a été conçu à partir des cinq préoccupations du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), comme mentionné. Il a servi de point d'appui pour l'élaboration de notre outil de collecte de données en mettant en évidence les dimensions essentielles à l'analyse des récits de situations d'enseignement-apprentissage mises de l'avant par le modèle : (1) la gestion du pilotage et des tâches dans leurs dimensions spatio-temporelles, (2) le maintien d'une atmosphère favorable aux apprentissages, (3) le tissage, qui cherche à donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir visé, (4) l'étayage, considéré comme la préoccupation centrale de soutien, d'approfondissement et de contrôle, et (5) la préoccupation didactique, centrée sur la construction du savoir pour les élèves (Bucheton et Soulé, 2009). C'est à partir de ces préoccupations qu'ont été élaborées les cinq catégories de notre guide d'entretien. Le guide d'entretien est disponible en annexe 1.

Six entretiens individuels de 40 à 60 minutes ont été menés à distance par le biais d'une plateforme de vidéoconférence. L'entretien semi-dirigé, conçu comme une interaction orale souple (Savoie-Zajc, 2009), a permis aux participants de livrer un récit cohérent et singulier de leur expérience de traitement des QP en classe. Les enseignants ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé garantissant l'anonymat, la confidentialité et le droit de retrait. Les entretiens, enregistrés avec leur accord, ont ensuite été intégralement transcrits en *verbatim* et corrigés manuellement afin d'assurer la fidélité et l'exactitude du discours (Rioufref, 2016). Tous les entretiens semi-dirigés ont été réalisés une

fois le certificat d'approbation éthique accordé par le comité d'Éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal¹.

Analyse Des Données

Une fois les entretiens réalisés, puis retranscrits, les *verbatim* ont été importés dans le logiciel de traitement de données NVIVO. Nous avons ensuite mené une analyse permettant de relever les éléments qui, selon les enseignants, permettaient de favoriser le traitement des QP avec leurs élèves. Pour cette phase de l'analyse, nous avons suivi les procédés de Braun et Clarke (2006), qui comportent six étapes : (1) la familiarisation avec les données, (2) la génération des premiers codes, (3) le regroupement des codes en thèmes potentiels, (4) la révision des thèmes, (5) la définition et l'affinage des thèmes, et (6) la production du rapport. Ce processus, marqué par de nombreux allers-retours entre les données et les catégories, visait à garantir la cohérence et la validité des regroupements. Si les catégories thématiques ont été principalement induites par notre cadre théorique, elles sont demeurées ouvertes aux apports émergents issus des discours des enseignants.

En tenant compte des cinq préoccupations identifiées par Bucheton et Soulé (2009), l'analyse a permis de dégager, à partir des discours des enseignants, plusieurs éléments relevant de chacune de ces préoccupations et contribuant à faciliter le traitement des QP en classe. À ces dimensions, nous avons ajouté une catégorie spécifique liée à la formation des enseignants, thème abordé de façon récurrente dans les entretiens et considéré par les participants comme déterminant dans leurs pratiques.

Résultats saillants : les éléments qui favorisent le traitement des questions philosophiques à l'école primaire

Atmosphère De Classe : Créer et Maintenir Des Espaces Dialogiques

Les propos recueillis au cours des entretiens ont mis en évidence que, selon les enseignants, le traitement de QP en classe suppose d'abord d'établir certaines « dispositions », règles ou habitudes avec les élèves. Comme l'a souligné Annie, une des six enseignantes interrogées, ces « dispositions », qui sont des éléments déterminants de l'atmosphère de la classe, sont travaillées dès le début de l'année, en premier lieu à travers des activités non philosophiques. Une fois ces « dispositions » intégrées par les élèves, leur concentration sur la réflexion philosophique s'en voit, par la suite, favorisée. Par ailleurs, elles permettent aux enseignants d'aborder les QP avec plus de confiance.

Prenons l'exemple de Marie, une enseignante dont l'entretien illustre bien cette démarche. Avant de traiter des QP avec ses élèves, Marie leur consacre systématiquement un cours d'« introduction à la philosophie ». Ce cours lui permet d'indiquer les « bonnes » dispositions à respecter pour que la discussion philosophique se déroule convenablement. Elle précisait alors que « toutes les idées sont recevables, discutables », que « la parole de chacun est un trésor » et que « c'est ensemble qu'on fabrique des idées plus riches et meilleures ». Selon nos six enseignants, l'intégration de ces dispositions de pensées dans la classe permet d'instaurer une atmosphère sécurisante et bienveillante

¹ Certificat approuvé en date du 06/10/2024. Numéro de certification : 2024-6154

dans laquelle la prise de parole des élèves est considérée aussi importante que celle de l'enseignant et ne risque pas d'être soumise à un jugement de valeur de la part des pairs.

Après avoir demandé à l'ensemble des enseignants interrogés de préciser quelles dispositions leur semblaient essentielles afin d'instaurer un climat de classe propice au traitement des QP, nous avons remarqué que trois éléments revenaient de façon systématique : l'ouverture à la différence, la communication respectueuse et l'écoute attentive. Ces trois éléments (qui s'appliquent autant aux élèves qu'à l'enseignant) favorisent le traitement des QP dans les classes de nos six enseignants. Ces éléments ont par ailleurs toujours été abordés de manière interreliée. Ainsi, le respect et l'écoute permettent l'ouverture, l'ouverture et l'écoute sont considérées comme une marque de respect et l'ouverture et le respect présupposent quant à eux une écoute attentive du discours de l'autre.

Les enseignants ont caractérisé l'ouverture à la différence comme la reconnaissance de la pluralité des points de vue, sans qu'il soit nécessaire d'y adhérer ou d'en porter un jugement normatif. De plus, nous avons remarqué qu'avec le temps, le maintien de ces paramètres (respect, écoute, ouverture) favorise le développement d'un lien de confiance entre l'enseignant et ses élèves. C'est une fois ce lien établi que les enseignants indiquaient alors aborder avec plus de sérénité des sujets potentiellement sensibles ou controversés en classe. Cette atmosphère et ce lien de confiance permettent aux enseignants de moins appréhender les réponses qui peuvent être apportées par leurs élèves.

Enfin, une majorité des enseignants québécois qui ont été interrogés indiquent avoir recours aux erreurs de raisonnement (contenus explicitement présents dans le programme de CCQ (MEQ,2023)) afin de soutenir le développement et le maintien d'un climat propice à la discussion philosophique. Les enseignants ont précisé qu'une fois les différents types d'erreur de raisonnement (par exemple, argument d'autorité, faux dilemme, appel au stéréotype, généralisation abusive, etc.) connu et maîtrisé des élèves, la gestion de la parole devient alors plus naturelle. Plusieurs enseignants ont mentionné que leurs élèves deviennent capables de mieux réguler leur propre discours ou celui de leurs camarades, lorsqu'ils sont en mesure de reconnaître la présence d'erreurs de raisonnement dans les échanges.

Ces dimensions, liées à la création et au maintien d'espaces dialogiques philosophiques en classe, sont étroitement reliées aux autres pôles de la configuration. Ainsi, l'atmosphère de classe soutient par exemple un type d'étaillage spécifiquement utilisé par les enseignants pour traiter les QP, lequel encourage à son tour la mise en place d'une atmosphère propice au dialogue philosophique.

Étayer Une Discussion Philosophique : Faire Comprendre, Faire Dire, Faire Faire

Au cours de nos entretiens, nous avons étudié la posture d'étaillage adoptée par les enseignants en nous appuyant sur le tableau de classement des postures d'étaillage proposé par Bucheton et Soulé (2009, p. 41). Ce tableau distingue différents types de posture d'étaillage (posture d'accompagnement, posture de contrôle, posture de lâcher prise, posture d'enseignement conceptualisation et posture du magicien) à partir des gestes professionnels et des visées qui les caractérisent. Ces gestes et visées sont établis pour chacune des cinq dimensions du modèle de l'agir enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

Par exemple, une posture de contrôle se reconnaît à un pilotage collectif, synchronique et très serré, à une atmosphère hiérarchisée ou encore à un tissage très peu présent.

L'analyse des entretiens a montré que l'adoption d'une posture d'accompagnement par les enseignants contribue au bon déroulement du traitement des QP. En effet, les six enseignants expérimentés en PAE ont affirmé y recourir lors du traitement philosophique d'une QP avec leurs élèves. Une telle posture implique de faire preuve de souplesse et d'ouverture dans l'animation d'une discussion philosophique, en privilégiant une atmosphère collaborative plutôt que compétitive (Bucheton et Soulé, 2009). Elle permet ainsi aux enseignants de faire émerger le savoir et les connaissances des élèves eux-mêmes, tout en les incitant à plonger dans une posture réflexive plutôt que passive.

Dans cette logique, l'enseignant agit comme un facilitateur de la pensée : il soutient et encourage le développement de la réflexion philosophique des élèves par des relances, les invitant à formuler, nuancer et justifier leurs idées. Notre analyse a également montré qu'à l'inverse, une posture de contrôle s'avère contre-productive et tend à freiner le dialogue. L'enseignant doit éviter d'instaurer une relation hiérarchique (entrant en tension avec l'atmosphère de classe mise en place) lors de la discussion philosophique, ce qui impliquerait qu'une voix primerait sur celle des autres.

Nous avons également observé que la moitié des enseignants alternent ponctuellement la posture d'accompagnement avec d'autres postures, notamment celle de lâcher-prise ou d'enseignement conceptualisation. La première vise à laisser davantage de place à la spontanéité du groupe, tandis que dans la seconde, l'enseignant plonge les élèves dans une atmosphère concentrée et attentive, et tente de faire du lien entre les différentes activités menées au préalable afin de plonger les élèves dans une posture réflexive, post-activité. Cependant, nos données ne permettent pas de conclure que l'emploi de ces postures par les enseignants facilite le traitement des QP au primaire.

Enfin, nos résultats mettent en évidence l'importance du rôle d'impartialité des enseignants lors du traitement de QP en classe. Ceux-ci ont notamment indiqué être conscients que leur parole peut rapidement orienter la pensée des élèves puisqu'ils représentent auprès d'eux une figure d'autorité, détentrice du savoir. Catherine, a précisé lors de son entretien que cette impartialité n'est pas évidente à maintenir pour les enseignants, tandis que l'expression de leur opinion est identifiée comme un « piège » dans lequel ils ne devraient pas tomber : « on veut que nos élèves soient de bonnes personnes, donc on est dans le tendancieux mur à mur. Ça, c'est le pire piège ».

Piloter Des Tâches : Gérer Les Contraintes Espaces-Temps De La Situation

Concernant le pilotage des tâches, les enseignants ont surtout mentionné la disposition en cercle des élèves comme un aménagement de l'espace favorisant le traitement de questions philosophiques. Si cette organisation spatiale est largement reconnue comme propice aux échanges, certaines précisions apportées par les enseignants méritent d'être soulignées.

D'une part, il importe que les élèves puissent tous se voir et s'entendre correctement. D'autre part, il est également important que le placement de l'enseignant, ou celui des élèves n'induisse pas de

hiérarchie implicite. Ainsi, l'enseignant, s'il est assis au sein du cercle, ne devrait par exemple pas être assis sur une chaise tandis que les élèves sont au sol, ce qui induit une supériorité de l'enseignant. Le placement en cercle est pertinent au sens où celui-ci « supprime » pour un temps l'idée bien ancrée de la forme scolaire traditionnelle (Vincent et al., 2012 ; Reuter et al., 2013) selon laquelle l'enseignant, devant son tableau, transmet le savoir aux élèves assis en face de lui. En ce sens, le placement en cercle soutient notamment la dimension de l'écoute attentive et la posture d'accompagnement de l'enseignant.

Sur le plan temporel, les enseignants se sont accordés pour dire que le traitement philosophique ne peut être « raccourci » sans en altérer la qualité. Ainsi, si fournir des réponses ou des pistes de réflexion aux élèves peut sembler faire gagner du temps, en réalité, cela produit l'effet inverse en limitant la réflexion autonome des élèves et en produisant l'illusion d'un traitement philosophique réussi. Pour mener à bien le traitement philosophique par leurs élèves, les enseignants ne devraient donc pas leur « précipiter » des arguments, mais au contraire, en favoriser l'émergence. Nous pouvons donc raisonnablement avancer que la désignation d'un temps suffisant pour laisser la réflexion se mettre en place chez les élèves renforce la possibilité d'adopter une posture d'accompagnement et donc, un traitement philosophique réussi. Autrement dit, un traitement au cours duquel les élèves élaborent eux-mêmes leurs idées, problématisent la question, justifient leurs positions et confrontent leurs points de vue.

De manière générale, les descriptions faites par les enseignants au cours des entretiens suggèrent qu'un minimum de trois pratiques philosophiques (atelier philosophique, discussion philosophique ou communauté de recherche philosophique par exemple) d'une durée de 35 à 50 minutes est nécessaire pour traiter pleinement une QP au deuxième et au troisième cycle de l'école primaire.

Tissage: Donner Du Sens, De La Pertinence à la Situation et Au Savoir Visé

Pour donner du sens et de la pertinence aux QP, les enseignants ont souligné l'importance de les inscrire dans la réalité et les préoccupations des élèves, afin que ceux-ci s'engagent et s'investissent dans la réflexion philosophique. Pour y parvenir, les enseignants mobilisent une variété de supports pédagogiques (albums jeunesse, scénarios, vidéos, etc.) ainsi que des exemples tirés du quotidien des élèves, de leurs centres d'intérêt ou d'événements survenus en classe ou à la récréation. Julie l'a nommé très clairement : « Quand mes scénarios, sont directement en lien avec eux, pour moi, ça a vraiment du sens, parce que, un, ils s'impliquent, deux, ils s'engagent ». Selon les enseignants, c'est ce lien entre la thématique abordée et le vécu de leurs élèves qui conditionne leur implication dans le traitement des QP et les engage dans la réflexion philosophique. Les supports pédagogiques sont mobilisés par les enseignants à la fois dans le but de provoquer des questionnements chez les élèves – de la même manière que si ceux-ci avaient eux-mêmes apporté une question existentielle en classe et l'avaient posée spontanément – mais également dans le but d'apporter différents points afin de donner matière à réflexion. Nous avons cependant remarqué lors de notre analyse qu'un support revenait systématiquement dans le discours des enseignants : l'album jeunesse.

Premièrement, les albums jeunesse jouent le rôle de déclencheurs de discussions, ou de débat. En effet, les albums permettent d'entamer une réflexion sur un sujet connu de tous : l'histoire contée par le livre. Isabelle, enseignante au primaire, a donné un exemple d'album qu'elle emploie afin de

susciter des réactions chez ses élèves:

Je vais choisir des livres, qui je le sais, vont peut-être les [les élèves] choquer ; [des livres] qui vont avoir une fin un peu particulière. Il y en a un, dans lequel tu penses que c'est un chevalier qui cherche sa princesse tout le long de l'histoire. Et en fait non, c'est l'histoire d'une fille qui est sur son cheval et qui cherche sa princesse, c'est en fait une fille qui cherche une autre fille.

Dans cet exemple, l'enseignante choisit une histoire qui déstabilise les élèves, puisque celle-ci va à l'encontre de leurs attentes narratives traditionnelles (un chevalier en quête d'une princesse) et déjoue les stéréotypes de genre. Dans ce cas précis, l'enseignante a employé l'album jeunesse afin de confronter les élèves aux normes de la société et cherche à les faire réfléchir aux représentations sociales dominantes (dans cet exemple, l'hétéronormativité). Particulièrement dans le cas de ce livre, l'enseignante a misé sur l'effet de surprise créé par le support pour accueillir les réflexions de ses élèves. Leur étonnement peut alors être réinvesti lors des échanges pour devenir un moteur à la réflexion.

Deuxièmement, en reprenant l'exemple présenté par Isabelle, l'album permet d'ouvrir la discussion sur des enjeux sociaux et moraux contemporains, comme, dans ce cas, la diversité d'orientations sexuelles ou encore, la remise en question des normes genrées. L'album permet donc bel et bien de soulever des questions qui peuvent être d'ordre philosophique.

Troisièmement, les QP abordées en classe peuvent introduire des questions ou des thèmes potentiellement sensibles. Marie a indiqué qu'une QP abordée grâce à un album jeunesse permet aux élèves de « se détacher un peu plus », que lorsque l'enseignante réalise par exemple des conseils de classe lors desquels ses élèves « se sentent davantage visés ». Ainsi, l'album jeunesse permet aux élèves de prendre une certaine distance, afin de ne pas se sentir directement visés par une discussion. Cette distance permet notamment de ne pas heurter les élèves à leur propre vécu, tout en discutant de sujets qui pourraient être sensibles pour eux. Le recours à la fiction grâce à l'album jeunesse favorise donc la décentration de la réflexion. En d'autres termes, les élèves peuvent mobiliser des personnages, des situations ou des dilemmes présents dans le récit comme des points d'ancrage pour formuler leur pensée, sans s'exposer personnellement. L'espace de discussion en devient alors plus sécuritaire.

Quatrièmement, les albums jeunesse favorisent la participation de l'ensemble des élèves, en particulier, la participation de ceux qui prennent habituellement moins la parole lors des discussions. C'est ce que Martin, enseignant ayant participé à l'étude, a observé à ce sujet:

La question [philosophique] peut être encourageante pour participer à la discussion, mais l'album va venir soutenir ceux qui ne se mobilisent pas beaucoup durant une discussion. Ils vont mieux utiliser des exemples à partir de l'album.

Ainsi, bien que la QP puisse à elle seule susciter l'engagement de certains élèves, l'album constitue un appui pour ceux moins enclins à s'exprimer. Il offre donc des repères communs aux élèves, qui facilitent l'appropriation de la QP posée et permettent d'intégrer l'ensemble des élèves à la discussion philosophique.

Finalement, les enseignants ont indiqué que la présentation des supports pédagogiques qui suscitent un questionnement de nature philosophique chez les élèves ne peut se suffire à elle-même. Ainsi, la préparation de relances à la discussion (sous-questions, exemples, contre-exemples) en amont de la séance par les enseignants, constitue une stratégie déterminante pour guider les élèves vers une posture réflexive, et prépare les enseignants eux-mêmes à entrer dans une posture d'accompagnement.

La Formation à la PAE Par La Pratique, Une Avenue Prometteuse?

La question de la **formation des enseignants** est apparue comme un enjeu transversal à l'ensemble de nos résultats, et à ce titre, les enseignants ont été invités à parler de leur propre formation et à formuler des conseils pour celles et ceux qui débutent en PAE. L'analyse des *verbatim* a montré que trois enseignants sur les six interrogés recommandaient d'assister ou de participer à des pratiques philosophiques afin de mieux en comprendre le fonctionnement. Catherine, enseignante au Québec, invite par exemple ses collègues moins expérimentés à venir observer les séances de PAE qu'elle mène avec ses élèves. Pour ces trois enseignants, c'est le fait d'avoir participé eux-mêmes à des discussions philosophiques lors de leur formation, qui les a poussés à en reproduire avec leurs élèves. Julie, également enseignante au Québec, raconte:

[Pendant la formation universitaire en PAE], les quatre premiers cours, on voyait de la théorie sur la philo pour enfants. Puis les neuf cours d'après, elle [la professeure] nous a fait vivre, ce que c'est qu'un atelier philo. Puis ça, ça a été la meilleure chose au monde. Parce que j'ai vraiment compris... Et j'ai vraiment aimé ça. Je me suis dit que c'était ce que je voulais faire revivre à mes élèves aussi.

Ainsi, dans la moitié des entretiens, les enseignants ont mis de l'avant la pertinence d'une formation aux pratiques philosophiques reposant sur l'observation de pairs expérimentés ou sur l'expérimentation directe de la discussion philosophique pour s'initier à ces pratiques. Vu sous cet angle, la formation aux pratiques philosophiques, fondée sur l'apprentissage par les pairs ou l'expérience vécue, semble favoriser l'appropriation et la transposition en classe de modèles ayant déjà fait leurs preuves. Certes, bien que les pratiques vécues ou observées par les enseignants et ensuite reproduites dans leurs classes ne garantissent pas nécessairement un aussi bon résultat que celles vécues lors de la formation, celles-ci offrent néanmoins des repères concrets quant aux stratégies susceptibles de soutenir le traitement des QP. Cette forme d'apprentissage collaboratif, encore peu documentée dans la recherche, constitue selon nous une **piste prometteuse** pour le développement professionnel des enseignants dans ce domaine. Il convient toutefois de souligner que ces résultats doivent être interprétés avec prudence, puisque seule la moitié des enseignants y ont fait référence. Ils ne sauraient donc constituer une garantie d'un traitement philosophique réussi, mais représentent néanmoins une piste prometteuse à approfondir dans de futures recherches.

Tableau 1. – Tableau de synthèse des résultats

Dimensions	Éléments favorisant le traitement de QP à l'école primaire et leurs effets en classe	
Atmosphère de classe : Créer et maintenir des espaces dialogiques	Ouverture à la différence, communication respectueuse, écoute attentive	Développement du lien de confiance d'élève à élève et d'enseignant à élèves
	Faire référence aux erreurs de raisonnement	Régulation des propos des élèves
Étayage de la séance : faire comprendre, faire dire, faire faire	Posture d'accompagnement Posture d'impartialité Relances : invitation à formuler, nuancer et justifier une idée	L'enseignant devient un facilitateur de la pensée
Pilotage des tâches : gérer les contraintes espaces-temps de la situation	Disposition en cercle	Supprimer pour un temps les rapports hiérarchiques
	Pratique régulière Se laisser du temps	Faire émerger la réflexion philosophique chez les élèves
Tissage : donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé	Mobiliser des supports pédagogiques, des supports de réflexion communs	Provoquer des questionnements chez les élèves, déclencher la discussion
	Inscrire les supports pédagogiques dans la réalité et les préoccupations des élèves	Impliquer les élèves dans le traitement philosophique Engager les élèves dans la réflexion philosophique
	Utiliser la fiction (exemple : album jeunesse)	Décentrer la réflexion Sécuriser la discussion
	Offrir un support de réflexion commun	Favoriser la réflexion et la participation de tous les élèves

Discussion

Les résultats de cette étude ont montré que le traitement de QP place les enseignants dans une **position de déséquilibre**. En effet, ceux-ci sont amenés à ajuster leur posture, à accepter une part d'incertitude et à composer avec des situations parfois inconfortables. Ce faisant, les pratiques de PAE peuvent entrer en tension avec la conception qu'ont les enseignants de leur propre métier, avec la forme scolaire, ou encore avec leurs habitudes de planification. Or, c'est précisément dans l'acceptation de cette incertitude que semble résider la clé d'un traitement des questions philosophiques réussi. Ainsi, philosopher avec les élèves suppose d'oser ne pas tout maîtriser, de reconnaître la légitimité de leurs idées et de construire collectivement une meilleure compréhension du monde.

Rappelons que le présent travail de recherche ne prétend pas offrir de « recettes miracles » permettant à tous les enseignants de réussir à amener leurs élèves à développer une réflexion philosophique. Il visait plutôt à examiner, à travers une méthodologie innovante, les pratiques

d'enseignants expérimentés dans ce domaine dans le but d'en tirer des leçons. À ce titre, notre démarche s'est attachée à faire entendre la voix des enseignants, pour les enseignants, bonifiée par l'analyse scientifique et approfondie de leurs pratiques.

En plus de réfléchir une grande partie des préoccupations qui traversent les enseignants qui pratiquent la PAE, et d'actualiser les données empiriques existantes, les résultats obtenus s'inscrivent dans la continuité des travaux existants sur ces pratiques. La première dimension du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) porte sur l'atmosphère de classe. Or, comme l'a montré Michalik (2019), l'ouverture des QP et l'incertitude qu'elles engendrent peuvent rendre les enseignants plus hésitants à pratiquer la PAE avec leurs élèves. Dans cette optique, instaurer un climat de confiance semble être un bon point de départ. Par ailleurs, ces résultats rejoignent directement plusieurs constats existant dans la littérature. En effet, Michaud et Gagnon (2023) indiquent que les pratiques de dialogue philosophique amènent les élèves à développer « certaines dispositions » (p. 5), qui favorisent la réflexion et la relation à autrui. Cette affirmation entre en résonance avec nos observations, qui précisent le rôle déterminant de l'instauration de dispositions telles que l'écoute attentive, le respect mutuel et l'ouverture à la diversité dans le traitement des QP.

À propos de l'étayage et de la posture de l'enseignant, une difficulté des enseignants évoquée par Michalik (2019) était le renversement de posture, créé chez les enseignants par les QP. De la même façon, Bélanger et al., (2023) rappellent, à la suite de Barrow (2015), que les enfants perçoivent un changement du rapport à l'autorité de l'enseignant après quelques séances de dialogue philosophique. Nous avons fait ce constat également : le traitement d'une QP appelle à une modulation voire une modification de la posture enseignante. La posture préconisée est marquée par une forme d'accompagnement plutôt que de contrôle chez nos enseignants expérimentés. Il est ressorti des entretiens que c'est par l'adoption d'une posture plus souple et ouverte à l'incertitude, que les enseignants pourront se sentir plus à l'aise dans le cadre des pratiques de PAE. À la suite de Bélanger et al. (2023), nous avons observé également que nos participants se sont entendus pour dire que la personne enseignante a la responsabilité d'accorder à chaque élève le statut d'« interlocuteur valable », au sens défini par Lévine et al., (2014), c'est-à-dire, « comme un être humain à égalité avec d'autres êtres humains, pour ce qui concerne son droit de penser » (Lévine et al., 2014 p. 68, dans Bélanger et al., 2023). Les auteurs ajoutent que, la personne enseignante a entre autres la responsabilité de prendre soin des idées de chacun des élèves, puisque celles-ci ont une valeur au sein du processus réflexif et doivent donc être à la fois entendues et comprises des autres élèves. Un autre éclairage sur la posture d'étayage provient de Hawken (2023), qui examine le rôle du tact pédagogique dans la reformulation des propos d'élèves. L'autrice identifie plusieurs formes de reformulation (c'est à dire, une forme de relance) utiles lorsqu'elles sont mobilisées avec tact : « manier l'humour, forcer gentiment le trait, déclarer que l'on a besoin de reformuler pour comprendre, montrer l'absurdité de l'idée ou, tout simplement, s'abstenir et déléguer au groupe » (p. 70). Selon elle, la posture enseignante propice à l'animation d'une discussion philosophique est « toujours celle d'un équilibriste » (p. 79). Ces stratégies ont été abordées par nos participants, mais leur effet sur les élèves et leur expérience d'apprentissage n'a pas été vérifié. Des observations de classe et des entrevues avec des élèves permettraient de vérifier les effets concrets de ces reformulations sur la qualité de la discussion philosophique.

Nos résultats gagnent également à être comparés avec les recherches menées sur l'impartialité des enseignants lors du traitement des thèmes sensibles à l'école. En effet, lors des entretiens, tous les enseignants ont indiqué incarner une posture d'impartialité qu'ils décrivent comme une suspension volontaire de leurs idées, jugements et croyances. Selon Maxwell et Sénécal (2023), l'impartialité consiste à traiter « le thème sensible à l'étude de manière équilibrée et non biaisée en montrant aux élèves plusieurs côtés de la question et en demeurant ouvert.e et tolérant.e à l'égard des différentes perspectives » (Maxwell et Sénécal, 2023, p. 2). Ainsi, loin de signifier un retrait ou un effacement, il s'agit plutôt de créer un cadre propice à l'exploration de différentes perspectives. Notons que cette posture d'impartialité contribue également à un certain détachement de la forme scolaire traditionnelle et de l'image de l'enseignant comme « détenteur du savoir ». En maintenant cette posture, les enseignants amoindrissent les chances que les élèves répondent selon leurs attentes (voir Maxwell et al., 2020). Ce faisant, ils ne compromettent donc pas la dimension réflexive et critique recherchée lors du traitement d'une QP.

Concernant le tissage des séances, nos résultats permettent de soutenir l'engagement des élèves dans les réflexions philosophiques. À ce titre, selon les participants, les albums jeunesse offrent un point d'ancrage commun aux élèves, qui leur permettent de mobiliser des exemples parlants à tous lors des discussions philosophiques. Ces constats entrent en résonance avec les travaux de Chirouter, qui analyse la manière dont les jeunes élèves s'emparent de la littérature jeunesse pour approfondir leurs réflexions philosophiques (Chirouter, 2008 ; Chirouter, 2011 ; Chirouter, 2013). Un apport majeur des études de Chirouter (2013) est la prise de distance « sécuritaire », que ces récits fictifs permettent de garder vis-à-vis de la vie personnelle des élèves. Les personnages fictifs créent ainsi « un paravent », évitant aux élèves de se heurter à leur pudeur, leur timidité, ou bien encore à la honte que ceux-ci pourraient éprouver s'ils avaient dû évoquer eux-mêmes une question intime. Nous soutenons donc, à l'instar de la chercheuse, que l'album jeunesse est une ressource de choix pour les enseignants qui souhaitent traiter des QP.

Enfin, il est indéniable que la parole enseignante n'est pas le reflet de la réalité de terrain. Aussi notre recherche se limite-t-elle à la compréhension que les enseignants retiennent de leurs propres expériences, et à la façon dont ils les interprètent. Ainsi nous portons une attention particulière à une limite inhérente à notre étude : les actions décrites par les enseignants ne reflètent pas nécessairement la réalité des actions tenues en classe.

Conclusion

Cet article s'inscrit dans le contexte de la démocratisation des pratiques philosophiques à l'école primaire et de l'implantation du programme CCQ au Québec. Il a cherché à répondre à la question : *quels éléments favorisent le traitement de questions philosophiques au 2e et 3e cycles du primaire ?* Appuyée sur le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), la démarche méthodologique a reposé sur six entretiens semi-dirigés menés auprès d'enseignants expérimentés en PAE. L'analyse thématique des *verbatim* a mis en lumière, pour chaque préoccupation du modèle, des éléments favorisant l'introduction des QP en classe dans un premier temps, et le traitement philosophique de ces questions dans un deuxième temps : l'instauration d'une atmosphère de classe fondée sur l'ouverture, l'écoute et le respect, une posture d'accompagnement et d'impartialité, un pilotage favorisant l'écoute et

supprimant les relations hiérarchiques, un tissage ancré dans le vécu des élèves et l'usage de supports communs, notamment l'album jeunesse.

Références

- Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking skills and creativity*, 17, 76-87.
- Beaucher, V. (2008). La philosophie pour enfants : fondements, bénéfices et apports au curriculum d'Éthique et culture religieuse. *Diotime : Revue internationale de didactique de la philosophie*, 38. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/038/021/Diotime>
- Bélanger, N., Gagnon, M. et Smith, J. (2023). La pratique du dialogue philosophique au service du respect inconditionnel de la personne enseignante. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 42-61. <https://doi.org/10.7202/1110001ar>
- Berton, B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction* [Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle-Lille III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01282139>
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3 (3). 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Utiliser l'analyse thématique en psychologie. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101.
- Chirouter, E. (2008). L'enfant, la littérature et la philosophie. *Penser l'éducation*, (24), 43-63.
- Chirouter, E. (2011). L'enfant, la littérature et la philosophie. Comment la lecture philosophique de récits dès l'école élémentaire peut permettre une reconnaissance de l'élève-sujet et instaurer un nouveau rapport au savoir. *Chemins de formation au fil du temps*, 16, 73-82.
- Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), 91-117. <https://doi.org/10.7202/1024534ar>
- Chirouter, E. (2022). Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants. Dans E. Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants : Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*. 23-43. Éditions Raison publique. <https://doi.org/10.3917/erp.chiro.2022.01.0023>.
- Coasne, M. (2023). *Enseigner la philosophie avant le lycée : réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants*. [Thèse de doctorat, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12]. <https://theses.hal.science/tel-04480266v1/document>
- Daniel, M. F. (2005). Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire. *PUQ : Presses de l'Université du Québec*.
- Daniel, M. F. (2007). Epistemological and educational presuppositions of P4C: from critical dialogue to dialogical critical thinking. *Gifted Education International*, 22 (2-3). 135-147.

- Daniel, M. F., (2008). Chapitre 2. Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (p. 25-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.leleu.2008.01.0025>
- Delors, J., Mufti, A. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., et Savane, M. A. (1999). *Learning: The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO. <https://books.google.ca/books?id=uiEwOAAACAAJ>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Cours de philosophie et de citoyenneté - Programme d'études - Cycles 2, 3 et 4 de l'enseignement fondamental*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>
- Gagnon, M. (2021). *La philosophie pour enfants : une approche pédagogique ou une discipline scolaire ?* L'aut'Journal. <https://www.lautjournal.info/20210312/la-philosophie-pour-enfants-une-approche-%20pedagogique-ou-une-discipline-scolaire>
- Hawken, J. (2023). Comment construire une pratique éthique de la reformulation en discussion philosophique ? La notion de tact et l'éclairage de Herbart, de Canguilhem et d'Eirick Prairat. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 62–80. <https://doi.org/10.7202/1110002ar>
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS : Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Hirsch, S. (2025). L'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme de Culture et citoyenneté québécoise : une nouvelle place pour une nouvelle approche ? Dans C. Adriana Stan et O. Lemieux (dir.), *Culture et citoyenneté à l'école québécoise*. 39-55. PUL : Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S.Moisan, S.Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-88). FIDES.
- Hirsch, S. et Piché, A.-C. (2023). Lorsque les thèmes sensibles s'invitent à une discussion à visée démocratique et philosophique : analyse des pratiques enseignantes dans l'application de l'approche PhiloJeunes. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 81–98. <https://doi.org/10.7202/1110003ar>
- Jolibert, B. (2015). Philosopher à l'école primaire ? *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140. 291-306. <https://doi.org/10.3917/rphi.153.0291>
- Lévine, J., Chambard, G., Gostain, D., et Sillam, M. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF.
- Maxwell, B. (2023). Teacher Neutrality, Pedagogical Impartiality, and Democratic Education. Dans J. Culp, J. Drerup, et D. Yacek (dir.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (p. 607–627). Cambridge University Press.

- Maxwell, B., Clarke, P., et Anderson, M. (2023). Teaching and learning about religion in secular public schools: Law-based guidelines for teachers and school officials. *Education & Law Journal*, 32(1), 21-59.
- Maxwell, B., McDonough K., et Waddington D. (2020). La liberté d'expression des enseignants en classe : quatre principes directeurs et leurs fondements juridiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 174-198. DOI : 10.7202/1075992ar
- Maxwell, B. et Senécal, M. (2023). L'impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-7.
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a312>
- Michaud, O., et Gagnon, M. (2025). Le rôle de la pratique de la philosophie dans l'éducation citoyenne d'élèves du secondaire. Dans C. Adriana Stan et O. Lemieux (dir.), *Culture et citoyenneté à l'école québécoise*. 249-266. PUL : Presses de l'Université Laval.
- Michaud, O. et Gagnon, M. (2023). Présentation du numéro : la philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 5-9. <https://doi.org/10.7202/1109998ar>
- Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion – Uncertainty as a challenge and opportunity. *Childhood & Philosophy*, 15. 1-20.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42675>
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2008). *Programme Éthique et culture religieuse*. Québec : ministère de l'éducation du Québec.
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Recueil des traités des Nations Unies, 1577, 3.
- Point, C. (2025). *Manuel d'éthique professionnelle pour l'enseignement au primaire*. PUQ : Presses de l'Université du Québec.
<https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 107-111). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0107>.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. HAL. <https://shs.hal.science/halshs-01339474v1>
- Sasseville, M. (2009). La pratique de la philosophie avec les enfants. PUL : Presses Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5. 337-360.
- Vincent, G., Courtebras, B., et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.

Address Correspondences to :

Lise De Souter

Université de Montréal

Étudiante au doctorat en sciences de l'éducation / PhD student in Educational Sciences

lise.de.souter@umontreal.ca

Bruce Maxwell

Université de Montréal

Professeur agrégé / Associate Professor

bruce.maxwell@umontreal.ca

Traduit du français par Lise De Souter et Bruce Maxwell, avec traduction assistée par IA Traduction Dupont (info@traductiondupont.com).

Annexe 1 – Guide d’entretien semi-dirigé

Guide d’entretien semi-dirigé		
Début de l’entretien Lancement de l’enregistrement Présentations et rappel du sujet de recherche		
Thèmes	Questions principales	Questions complémentaires et de relance
Introduction de l’entretien et rappel des enjeux éthiques	<p>Cet entretien est enregistré à des fins de transcription. Une fois retranscrit, l’enregistrement sera supprimé et les données seront anonymisées. Vous pouvez décider de ne pas répondre à une des questions ou bien de ne plus participer à la recherche à n’importe quel moment de l’entretien. Êtes-vous à l’aise avec cela ?</p> <p>La question philosophique apparaît pour la première fois dans le programme de CCQ, est-ce un contenu avec lequel vous étiez familier ?</p> <p>De manière générale, pourquoi vous le considérez important d’aborder des questions philosophiques avec vos élèves?</p>	
Gestion du pilotage : Stratégies mises en place face aux contraintes pratiques du pilotage de la séance décrite et climat général et cognitif de la classe au moment du lancement de la séance	<p>Comment décririez-vous l’atmosphère générale de classe lorsque vous abordez une question philosophique avec vos élèves ?</p> <p>Dans cette atmosphère, quels sont les éléments absolument nécessaires pour que la séance autour de la question philosophique se passe bien selon vous ? Pourquoi ?</p> <p>Décrivez la meilleure expérience de votre carrière à aborder une question philosophique avec vos élèves. Et la pire expérience?</p>	<p>À quelle période de l’année/ de la journée préférez-vous aborder une question philosophique ? Pourquoi ?</p> <p>Quel est la période de temps que vous allouez au traitement de la question ?</p> <p>Comment établissez-vous cette atmosphère de classe?</p>
Tissage et étayage de la séance	Comment présentez-vous la question philosophique à vos élèves ?	Vous inspirez-vous d’approches pédagogiques particulières ? (Débat, PPE, littérature jeunesse, ateliers)

	<p>En quoi cette façon de présenter la question philosophique est un gage de réussite selon vous ?</p> <p>De quelle façon se déroule votre séance autour de la question philosophique ?</p> <p>En quoi cette façon de traiter la question philosophique est-elle un gage de réussite selon vous ?</p>	
Préoccupation didactique	Quels sont les objectifs pédagogiques que vous donnez à votre séance autour de la question philosophique ?	<p>Quels sont les objectifs concernant les compétences intellectuelles et les connaissances (cognitifs) que vous donnez à votre séance autour de la question philosophique ?</p> <p>Quels sont les objectifs sociaux ou affectifs que vous donnez à votre séance autour de la question philosophique ?</p> <p>Quels sont les objectifs transversaux que vous donnez à votre séance autour de la question philosophique ?</p>
Profil de la posture déclarée d'étayage de l'enseignant	Comment régulez-vous la participation de vos élèves lors de la séance autour de la question philosophique ? (ici, il peut s'agir de dialogue, de prise de parole, d'écriture ou autre).	
Autres éléments	<p>Quels éléments de votre parcours (professionnel, personnel) ont selon vous pu être aidants pour aborder les questions philosophiques ?</p> <p>Si vous aviez un.e collègue qui vous confie avoir des difficultés à aborder des questions philosophiques avec ses élèves, quels sont les conseils que vous lui donneriez ?</p> <p>Quels sont selon vous les pièges à éviter pour les enseignants débutant en cette matière ?</p>	
Fin de l'entretien. Remerciements.		