

La pratique du dialogue philosophique avec les élèves présentant un trouble du langage

Marie FROMENT, orthophoniste, titulaire d'un Master 2 en philosophie et animatrice de dialogues philosophiques

Les études portant sur la philosophie pour enfants (PPE) se multiplient, mettant en évidence des bienfaits touchant différentes sphères du développement de l'enfant. En tant qu'orthophoniste travaillant en milieu scolaire, il m'est apparu essentiel d'offrir aux élèves présentant des difficultés langagières, une pratique privilégiée pour développer conjointement, leur pensée, leur langage et la qualité de leurs interactions. Formée en philosophie et en PPE, j'ai imaginé un projet visant à adapter la pratique du dialogue philosophique pour les élèves présentant un trouble du langage. Avec quatre enseignantes et des partenaires spécialisés en PPE, nous l'avons mené sur une période de quinze mois. Cet article présente les visées du projet, la démarche d'adaptation, l'observation des premiers bénéfices après trente-huit heures de pratique, et amorce une réflexion sur le potentiel pouvoir de reconnaissance et d'émancipation offert par le dialogue philosophique aux enfants qui présentent un trouble du langage.

Introduction

En parcourant les études portant sur les bienfaits de la philosophie pour les enfants (PPE), on réalise que la pratique du dialogue philosophique peut avoir des implications majeures sur le développement des enfants, que ce soit dans les sphères cognitive, morale-sociale ou affective. En tant qu'orthophoniste scolaire, j'accompagne les acteurs du milieu de l'éducation dans la mise en œuvre des pratiques basées sur des données probantes, favorisant les habiletés cognitivo-langagières et communicatives de tous les élèves. Je participe également à l'adaptation de l'environnement aux besoins des élèves plus vulnérables. Intervenant auprès d'élèves présentant un trouble développemental du langage (TDL) et documentant les impacts fonctionnels du trouble, je me suis interrogée : devrait-on proposer la pratique du dialogue philosophique aux enfants rencontrant des difficultés langagières ? La démarche peut sembler risquée tant le dialogue en communauté de recherche philosophique (CRP) est une pratique exigeante, qui réclame la mobilisation d'habiletés cognitives, sociales et langagières variées. Si pour une grande majorité des enfants, ces habiletés se mettent en place progressivement grâce à une pratique régulière et l'aide du facilitateur qui questionne et modélise, qu'en est-il pour les enfants dont le développement langagier est atypique ? Le risque de leur faire vivre des situations de handicap n'est-il pas accru ? On peut estimer que ces enfants ne sont pas prêts pour cette expérience ou explorer l'envers de cette position, en considérant le dialogue philosophique comme une opportunité de développer ces habiletés. Il convient dans ce cas de leur rendre cette pratique accessible. Je vous invite à approfondir cette réflexion à travers un projet de pratique régulière avec des élèves présentant un trouble du langage.

1. Un projet novateur en adaptation scolaire : La pratique du dialogue philosophique, créatif et collaboratif, chez les élèves avec un TDL

1.1. Les origines du projet, son cadre et la population ciblée

Ce projet a été financé par le ministère de l'Éducation du Québec. Il s'inscrit dans le cadre d'une mesure visant à promouvoir de nouvelles approches et pratiques favorisant la réussite scolaire des élèves en situation de handicap^[1]; ainsi qu'à soutenir la diversification des offres de services en adaptation scolaire, par la mise en place de projets pilotes. Philosophe de formation, j'ai conçu ce projet à la suite d'une formation universitaire en PPE et de dix ans de pratique en tant qu'orthophoniste, dont sept en milieu scolaire. Il concerne dix-huit élèves entre 8 et 12 ans qui ont pratiqué le dialogue philosophique de façon hebdomadaire. Cet article porte sur trente-huit heures de pratique. Il a été mis en place dans des classes AMPLI^[2] qui ont un effectif réduit et accueillent des élèves dont les difficultés langagières nuisent sévèrement ou modérément à leurs apprentissages et leur vie sociale. Son implantation a débuté en décembre 2021 et s'est terminée en juin 2023. L'équipe poursuit désormais la pratique de façon autonome.

1.2. Le trouble développemental du langage

Le TDL est une pathologie neurodéveloppementale qui concerne environ 7% des enfants d'âge préscolaire et scolaire. En 2017, sa terminologie^[3] et ses critères diagnostiques ont fait l'objet d'une réflexion par un groupe d'experts qui a contribué à mettre au premier plan les impacts fonctionnels du trouble, s'harmonisant ainsi au modèle social du handicap, notamment au processus de production du handicap (MDH-PPH). Les difficultés rencontrées par les personnes touchées sont nombreuses et persistantes. L'expression et la compréhension orales peuvent être atteintes, aussi bien au niveau de la forme que du contenu ou de l'usage du langage^[4]. Ce trouble englobe une certaine hétérogénéité des atteintes et des impacts fonctionnels, et n'exclut pas la présence de troubles associés. Possédant une dimension évolutive, ses impacts varient selon l'âge et les expériences.

1.3. L'absence de précédent dans la littérature scientifique

À notre connaissance, la littérature scientifique ne rapporte pas d'expérience de pratique philosophique avec les élèves présentant un TDL, exceptée une étude récente^[5] qui met en évidence l'importance de développer la pensée critique des adolescents ayant un TDL. La pratique offerte consistait à leur demander de se positionner sur la morale d'une fable philosophique et de justifier leur choix à l'aide de raisons. Bien que les résultats mettent en évidence des intérêts au niveau lexical et morphosyntaxique, on ne trouve ni mention des outils de la pensée^[6], ni de dimension collaborative entre les élèves.

1.4. Une équipe interprofessionnelle et pluridisciplinaire

Pour optimiser la réflexion sur le choix des adaptations et faciliter l'implantation de cette pratique dans notre milieu, j'ai proposé une collaboration à deux orthopédagogues titulaires et deux enseignantes spécialistes, l'une en arts plastiques et l'autre en art dramatique. Pour garantir la qualité de l'animation des dialogues, j'ai fait appel à deux partenaires extérieurs, spécialisés en PPE^[7].

L'appropriation des visées et des procédures du dialogue en CRP par les enseignantes a été progressive, de l'observation jusqu'à la prise en charge de l'animation. Alors que les moyens ont été réfléchis en équipe, les visées pédagogiques et cliniques avaient été formulées en amont lors de l'écriture de la demande de financement. Elles mettent en évidence une série d'opportunités pour les enfants présentant un TDL.

1.5. Les visées pédagogiques et cliniques

Je suis partie de trois constats. Premièrement, les enseignants se sentent souvent insuffisamment outillés pour développer la pensée critique des élèves rencontrant des difficultés langagières, tant le développement de la pensée est intrinsèquement lié à celui du langage. Deuxièmement, le dialogue est encore trop peu pratiqué au sein des classes régulières et spécialisées^[8]. Troisièmement, les impacts fonctionnels du trouble du langage s'aggravent avec l'âge et affectent la qualité de vie des personnes avec un TDL, notamment leur image de soi et leur participation sociale^[9].

La pratique du dialogue philosophique m'est apparue comme l'opportunité de développer conjointement les habiletés langagières, communicationnelles et réflexives, ainsi que de renforcer leurs maillages, dans un contexte sécuritaire et semi-écologique.

1.5.1. Développer la pensée

Chez Lipman et Sharp, la pensée multidimensionnelle est composée de la pensée critique, de la pensée attentive et de la pensée créative; les trois interagissant et se nourrissant les unes les autres.

La pensée critique est définie comme une rigueur du jugement s'appuyant sur des critères. Elle est autocorrective et tient compte du contexte^[10]. Comme la majorité des enfants en situation de handicap, les enfants présentant un TDL sont moins invités à développer une pensée critique. La carence du réseau sémantique, les difficultés d'abstraction et de décentration, représentent des enjeux pédagogiques de taille. Ces enfants sont également victimes d'une autocensure qui bien souvent ne fait que croître avec l'âge. Or, la pratique du dialogue philosophique pourrait jouer le rôle de facteur de protection contre certaines formes d'injustice épistémique qui touchent cette population vulnérable.

La pensée attentive, quant à elle serait propice à la collaboration et consisterait à prendre soin les uns des autres et des idées exprimées.^[11] Elle représente également un défi pour les jeunes ayant un TDL, qui présentent des particularités en cognition sociale et en pragmatique. Cependant, nous avons des

raisons de penser que son développement pourrait améliorer la qualité des interactions sociales et le rapport à la pensée^[12].

La pensée créative favorise la recherche de sens et la génération d'hypothèses. Ancrée dans l'expérience, elle permet de faire des liens et d'imaginer différents contextes ou implications^[13]. Cette dernière nous semble précieuse pour mobiliser les élèves ayant un TDL. Elle pourrait être une force relative. L'imagination et la créativité sont sollicitées dans notre projet, notamment par les arts.

1.5.2. Favoriser la motivation et l'engagement scolaire

Comme la majorité des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires, on observe chez les élèves qui ont un TDL un manque d'engagement scolaire, lié à un sentiment de faible compétence et un manque de contrôle sur la réussite^[14]. Or, le dialogue en CRP a pour avantage de mettre les intérêts des élèves au premier plan. Les élèves formulent et choisissent eux-mêmes les questions. Bien que le relativisme absolu soit proscrit, la peur de la mauvaise réponse est réduite grâce à la posture d'ouverture adoptée par la personne qui anime. De plus, les participants apprennent à dialoguer entre eux, formant progressivement une communauté qui prend en main la recherche. Pour ces raisons, on peut s'attendre à ce que cette pratique permette aux élèves ayant un TDL de s'engager davantage grâce à un partage signifiant et structurant.

1.5.3. Élargir et approfondir le vocabulaire

Les élèves ayant un TDL possèdent un lexique dont l'étendue et la profondeur sont réduites^[15]. Ils rencontrent des difficultés à apprendre de nouveaux mots^[16]. Le dialogue en CRP pourrait faciliter l'enrichissement, l'approfondissement et l'organisation du lexique, dans la mesure où il fait émerger un vocabulaire au degré d'abstraction élevé et permet de pratiquer des habiletés contribuant à l'organisation du réseau sémantique^[17]. Ce travail conceptuel permet de complexifier et d'affiner les représentations. De plus, le dialogue en CRP pourrait aider à enrichir le vocabulaire des verbes des états mentaux^[18]; ce vocabulaire permettant de développer la cognition et la métacognition.

1.5.4. Enrichir la morphosyntaxe

La compréhension et la production de phrases complexes pourraient être facilitées lors des dialogues philosophiques. Donner des raisons étant une habileté qui peut être rapidement demandée en CRP, des conjonctions comme « *parce que, car, puisque* » pourront être modélisées. S'il est question de faire des comparaisons, les conjonctions « *alors que, tandis que* » apparaîtront. Ces structures, difficilement produites par les élèves avec un TDL, leur seront d'une grande aide pour parvenir à expliquer le plus clairement possible leur pensée^[19].

De plus, le dialogue en CRP offre aux élèves l'opportunité d'être exposés à des questions variées et d'en produire un certain nombre. Au cours du dialogue, la personne qui anime questionne les participants pour les faire progresser dans leur recherche. Les enfants apprennent à formuler des questions philosophiques. Le dialogue a pour but d'offrir une multiplicité de réponses à la question choisie pour en explorer les limites, ce qui approfondit inévitablement la compréhension du type de

question^[20]. La forme négative peut également être exercée dans un contexte dialogique signifiant, où chaque accord ou désaccord est justifié.

1.5.5. Soutenir le développement émotionnel et la qualité des interactions

On estime que plus de la moitié des élèves entre 5 et 19 ans qui présentent un TDL ont également un trouble émotionnel ou comportemental^[21]. Le dialogue en CRP pourrait contribuer à améliorer la gestion des émotions et la qualité des interactions entre pairs. Une étude met en évidence une meilleure gestion des émotions et de l'autorégulation du comportement chez les enfants tout-venants, grâce à la pratique du dialogue philosophique^[22]. D'autres études indiquent que la pratique du dialogue en CRP peut améliorer le vivre-ensemble, contribuer à prévenir la violence et œuvrer à la paix^[23]. Les enfants présentant un TDL pourraient sans doute également bénéficier de ces bienfaits.

1.5.6. Exercer les compétences pragmatiques ^[24]

Les élèves présentant un TDL rencontrent souvent des difficultés pragmatiques, comme initier et maintenir la conversation, respecter les tours de parole, reconnaître et réparer les bris de communication^[25]. Ces aspects, souvent estimés difficiles à travailler en orthophonie^[26], pourraient être pris en charge dans le contexte dialogique sécuritaire et semi-naturel de la CRP. Le respect des règles de prise de parole et la mobilisation aidée de certaines habiletés clés^[27], pourraient amener les élèves à développer des stratégies pouvant contribuer à réduire les bris de communication. La fonction majoritairement réparatrice de la reformulation, déjà mise en évidence en CRP avec des adolescents tout-venant^[28], semble prometteuse.

1.5.7. Favoriser la cognition sociale

Certains des élèves présentant un TDL ont des faiblesses en théorie de l'esprit^[29]. C'est une capacité cognitive qui permet de comprendre que les autres ont leurs propres pensées et de pouvoir les interpréter. Ces difficultés prennent de l'ampleur à l'âge adulte, en impactant davantage la vie sociale^[30]. Comme la PPE favorise la pensée attentive, on peut raisonnablement espérer qu'être exposé à une diversité de points de vue, les considérer avec respect et reconsidérer ses propres pensées à la lumière de celles des autres, puisse aider les élèves ayant un TDL à développer l'intersubjectivité et améliorer leurs capacités en théorie de l'esprit.

2. Mettre en place une posture de soignant pour soutenir et adapter

2.1. Tirer profit des connaissances sur le profil de l'apprenant et du communicant^[31]

2.1.1. Éviter un double écueil et cibler la zone proximale de développement

L'accessibilité de la pratique du dialogue en CRP est un enjeu majeur. Les deux risques principaux sont de ne pas croire suffisamment aux capacités des élèves à apprendre, et de ne pas rendre la pratique accessible. Pour placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant d'apprendre et de réussir, il convient de s'interroger sur ce que Lev Vygotsky a nommé la zone

proximale de développement (ZPD)^[32]. Plusieurs ZPD peuvent être considérées, soit celles des compétences langagières, communicationnelles et réflexives, et ce, autant au niveau individuel qu'au niveau de la communauté elle-même.

2.1.2. Les trois caractéristiques de l'apprenant avec un TDL

Il est également essentiel de tenir compte du profil des apprenants. Au-delà de l'hétérogénéité de leurs atteintes et des impacts du trouble, trois caractéristiques majeures sont mises en évidence^[33] : le déficit de la mémoire de travail, notamment de la boucle phonologique, le déficit du traitement analogique et le déficit de l'algorithme du développement^[34]. Le premier se manifeste par des difficultés à retenir l'information verbale tout en la traitant^[35]. Le deuxième réfère à des difficultés à sélectionner des structures similaires, les observer et les comparer pour en identifier les éléments communs, qu'ils soient de nature phonologique, morphologique ou syntaxique.^[36] Le troisième se traduit par des difficultés à acquérir des compétences langagières qui rejoignent la courbe d'apprentissage des élèves au développement typique.

2.1.3. Des habiletés sociales teintées par le trouble et ses impacts

Les caractéristiques du communicant avec un TDL sont également à considérer, c'est-à-dire essentiellement des difficultés en théorie de l'esprit, ainsi que certaines touchant la pragmatique. À ces particularités s'ajoute un bagage expérientiel fait de nombreux bris de communication, vécus parfois comme des échecs de communication ; ce vécu pouvant interférer dans le développement des habiletés sociales.

2.2. Combiner l'enseignement explicite et l'infusion

La combinaison de l'enseignement explicite et de l'infusion semble être l'approche la plus intéressante pour permettre aux élèves ayant un TDL de mobiliser les habiletés visées en CRP. L'enseignement explicite optimise les chances de réussite des élèves car il permet de les aider à identifier les traits pertinents et de percevoir des similitudes. Les recherches indiquent également que l'enseignement explicite est la méthode la plus efficace pour le développement de la pensée critique^[37]. Dans le cadre des dialogues en CRP, les habiletés peuvent être présentées une à la fois par une définition conviviale, une illustration associée, une modélisation de l'utilisation par la personne qui anime, suivie d'une pratique structurée pour les élèves. Le contexte semi-écologique d'un dialogue supporté par la personne qui anime permettra ensuite l'appropriation progressive de l'habileté. La stratégie par infusion, qui consiste à nommer les habiletés lorsque les élèves les utilisent, est également essentielle pour qu'ils puissent identifier celles-ci lors du dialogue.

2.3. Les axes principaux des adaptations

Le détail des adaptations explorées ne sera pas présenté ici. En revanche, je souhaite attirer l'attention sur la nécessité de prendre particulièrement soin de la qualité des interactions sociales, de la compréhension, ainsi que du maintien des échanges.

2.3.1. Faciliter l'émergence des habiletés sociales

Faciliter le développement de la pensée attentive chez les élèves semble être un moyen d'exercer leur théorie de l'esprit et de leur ouvrir de nouvelles perspectives en termes de pragmatique. Il est essentiel de modéliser et d'encourager l'écoute bienveillante, c'est-à-dire la considération et le respect de différents points de vue, ainsi que l'entraide et l'engagement dans une démarche autocorrective. Bien que nous ayons renoncé à présenter aux élèves les attitudes liées au développement de la pensée attentive de façon explicite, par crainte de verser dans le discours moralisant, nous sommes en train de reconsidérer cet objectif à l'aide de nouvelles stratégies, notamment la sensibilisation aux attitudes par l'observation.

2.3.2. Aider la compréhension et l'abstraction

Bien que la qualité de l'écoute soit souvent évoquée en PPE, on parle plus rarement de la compréhension en tant que telle. Or, pour des élèves qui rencontrent des difficultés langagières, elle n'est en rien une évidence. Il est donc important d'ajuster sa parole et le rythme des échanges, ainsi que de proposer des supports visuels. Il faut ralentir le rythme du dialogue en laissant des silences, pour permettre aux enfants de traiter l'information verbale et de pouvoir y répondre. En effet, en raison de faiblesses de la boucle phonologique, un délai dans le traitement de l'information verbale est généralement observé. S'entraîner à produire une parole modulée est également souhaitable. Elle consiste à articuler davantage, ralentir son débit, mettre l'accent sur les mots importants et marquer la prosodie pour faciliter l'accès au sens. Des supports visuels peuvent également être fournis pour éviter la surcharge cognitive associée au déficit de la mémoire de travail. Dans nos ateliers, l'illustration de chaque habileté ciblée a été pensée en équipe et réalisée par l'enseignante en arts plastiques, ce qui a grandement facilité l'enseignement explicite ainsi que l'infusion par repérage. Les moments métacognitifs étaient facilités par ces repères visuels, facilitant l'identification des habiletés lors des dialogues.

Bien que toutes les habiletés soient essentielles en CRP, certaines habiletés pourraient être privilégiées, pour faciliter la compréhension et exercer les compétences pragmatiques. Pour certains élèves, partir de l'idée de l'autre n'est pas aisé. Mettre une emphase sur la reformulation est bénéfique pour que les élèves aient accès à une répétition. La personne qui anime peut modéliser des reformulations. Cette pratique lui permettant, d'une part de s'assurer de sa propre compréhension, et d'autre part, de faciliter l'inclusion des élèves qui rencontrent davantage de difficultés au niveau réceptif. Le dosage est à expérimenter selon les besoins. Progressivement, la modélisation pourra être estompée et la reformulation confiée aux enfants. Définir et faire définir les élèves est également essentiel car la définition permet de réguler la compréhension, en informant les élèves du sens de certains mots non-maitrisés. Elle facilite également le travail de conceptualisation proprement dit. Des exercices de distinction, de comparaison, de catégorisation et de classification peuvent être proposés en parallèle pour aider l'abstraction. Il est préférable de débiter avec des images car les élèves ayant un TDL rencontrent moins de difficultés lorsque les similitudes sont visuelles^[38].

2.3.3. Soutenir l'expression et le maintien des échanges

Une autre série d'adaptations vise à soutenir l'expression par un étayage de haut ou de bas niveau, selon les besoins, tout en prenant soin de nuire le moins possible à la spontanéité des échanges. Je mentionnerais également que notre projet a la particularité d'explorer des modes d'expression variés et de développer la pensée créative. Sachant que les élèves ayant un TDL ont des intentions de communication comparables à celles des enfants de leur âge sans difficultés langagières, mais qu'ils utilisent davantage une communication gestuelle^[39], nous explorons également la communication non-verbale et paraverbale comme supports à l'expression verbale. Les arts plastiques et l'art dramatique sont sollicités à cet effet, plus particulièrement le mime.

Notons que dans un groupe avancé, pour que le maintien des échanges puisse être progressivement délégué aux enfants, un travail d'étayage doit également être réalisé au niveau des compétences en pragmatique, principalement celles de vérifier sa compréhension et de poser des questions pertinentes. Les habiletés de reformulation avec une demande de confirmation et le questionnement spontané, n'étant que très rarement mobilisées par les enfants présentant un TDL.

3. Observer les premiers bienfaits de ce projet exploratoire

3.1. Une progression constante dans la mobilisation des habiletés

Pour estimer l'évolution des élèves^[39], je me réfère à la typologie des échanges développée par Marie-France Daniel^[40]. Un premier groupe de dix élèves entre 10 et 12 ans a bénéficié de trente-huit heures de dialogues philosophiques, réparties en trois séries de dialogues. Un second groupe, rassemblait huit élèves de 9 à 10 ans, dont quatre ont bénéficié des trente-huit heures, et l'autre moitié de vingt-huit heures.^[41]

Lors de la première série de dialogues, les habiletés à faire des hypothèses, à partir de l'idée de l'autre et à donner des raisons, des exemples et des contre-exemples ont été ciblées. Nous avons également pris soin d'installer un climat de confiance et de bienveillance propice à la collaboration. Puisque la participation de plusieurs élèves était freinée par des difficultés de compréhension, nous avons renforcé l'écoute et la compréhension lors des dialogues. À la fin de la première série de dialogues, les échanges entre les participants étaient de nature dialogique^[42].

Lors de la deuxième série de dialogues, nous avons visé le maintien des habiletés déjà mises en place et ajouté la distinction, la comparaison, ainsi qu'imaginer des conséquences. Dans la mesure où la perception des similitudes pose des difficultés à ces élèves sur les plans phonologique et morphosyntaxique, nous avons tenu compte du fait qu'il puisse en être de même au niveau sémantique. Ainsi, les premières recherches de similitudes ont porté sur des images, avant d'être faites sur des mots ou des récits. La décentration a été travaillée lors de la production des questions philosophiques. À la fin de la deuxième série de dialogues, les échanges étaient de nature précritique^[43].

Lors de la troisième série de dialogues, les élèves ont poursuivi l'approfondissement de concepts, la recherche de critères et l'évaluation de ceux-ci, et ce, grâce à une approche de philocréation^[44]. Pour la plupart, il était facile de changer d'avis en considérant les points de vue des autres. Les échanges ont été davantage de nature critique, les élèves s'appuyant sur des critères évalués par la communauté^[45]. En distribuant la parole par eux-mêmes, ils ont gagné en autonomie et ont développé le souci de l'inclusion.

3.2. Une possible généralisation de certaines habiletés

Les enseignantes rapportent avoir constaté la mobilisation de certaines habiletés cognitives et sociales dans d'autres contextes d'apprentissage. Bien qu'il soit difficile de déterminer si la pratique régulière de la PPE est réellement à l'origine de ces manifestations, il nous semble intéressant de les mentionner. Une plus grande capacité à donner spontanément des raisons en mathématiques, pour justifier le choix de stratégies, a été observée par l'une des titulaires. En français et en arts, la compétence « apprécier », estimée particulièrement difficile pour ces élèves, s'est visiblement mise en place avec plus de facilité. Une amélioration de la qualité des interactions entre les élèves a également été observée lors des cours d'arts.

3.3. Un gain expérientiel et métacognitif

Après trente-huit heures de pratique, nous avons posé à la communauté la question suivante: *Est-ce important de faire de la philosophie ?* Les élèves ont défini la pratique philosophique et ont mis en évidence différents bienfaits. Parmi ceux-ci, ils ont nommé la possibilité d'apprendre de nouveaux mots, de pouvoir mieux communiquer, notamment en gérant mieux leurs émotions comme la colère, ou encore en étant moins timide. Une élève relativement discrète et peu proactive en classe a dit se sentir libre lors des dialogues philosophiques. Le fait de réussir à mieux comprendre les autres, même si on n'est pas d'accord avec eux, a également été nommé, ce qui témoigne d'un souci de s'ouvrir aux perspectives de l'autre et de développer l'intersubjectivité. Ce retour réflexif sur la pratique nous informe sur la nature de leurs besoins en termes d'opportunités de pratique. L'expérience du développement de la pensée en dialogue est d'emblée une expérience intersubjective, qui offre de nouveaux possibles communicationnels. Cet aspect expérientiel est crucial car le dialogue philosophique, dans la mesure où il réclame la mise en place de nouveaux savoir-faire et savoir-être, semble agir sur les représentations mentales des élèves.

4. Les potentiels impacts de la pratique sur le rapport au savoir, à soi-même et aux autres

4.1. Vivre des succès cognitifs et communicationnels

Les enfants avec un trouble du langage possèdent une estime de soi moins développée^[46] et font preuve d'une faible participation sociale^[47]. Or, la pratique du dialogue philosophique chez les enfants tout-venant peut contribuer à une meilleure estime de soi^[48], ainsi qu'à de meilleures relations sociales^[49]. En effet, en dialoguant les enfants prennent conscience du fait qu'ils sont

capables d'améliorer la qualité de leur jugement. Ils font ainsi l'expérience de « succès cognitifs ».^[50] En tant que spécialiste du langage et de la communication, je perçois également le dialogue philosophique comme une opportunité de vivre davantage de « succès communicationnels ». En effet, pour tous les enfants et a fortiori pour les enfants qui rencontrent des difficultés langagières, le fait d'être confirmé dans le rôle de penseurs et d'interlocuteurs légitimes, peut grandement améliorer l'image de soi, restaurer la confiance en l'autre, voire en la communication elle-même.

4.2. Améliorer la qualité des interactions sociales grâce au déploiement de la pensée attentive

Une enquête ciblant des élèves du secondaire pratiquant le dialogue philosophique de façon régulière rapporte que 94% d'entre eux reconnaissent cette pratique comme bénéfique pour leurs relations sociales^[51]. Ils ont mentionné une plus grande ouverture d'esprit, de meilleures capacités d'écoute, un respect accru, la capacité de remettre en question et le désir de mieux comprendre les autres, comme certains des avantages. Si ces attitudes qui sont des manifestations de la pensée attentive, se sont renforcées chez des adolescents tout-venant, on peut imaginer que ceci puisse également favoriser la cognition sociale des jeunes avec un TDL ; les expériences de communication enrichissantes permettant à leur tour de nouvelles prises de risques et une meilleure participation sociale. Ainsi, le dialogue philosophique pourrait engendrer ce que j'appellerais un « cercle vertueux de la communication », un déploiement conjoint des aspects cognitifs et socio-affectifs, voire pragmatiques, réduisant les bris de communication dans un contexte s'approchant de plus en plus d'un dialogue écologique.

4.3. Dépasser le dualisme de la dépendance et de l'autonomie

Comme avec toutes les populations en situation de handicap, les différents intervenants ont tendance à trop devancer les besoins des enfants présentant un TDL. Bien que les intentions soient bonnes, ceci installe les personnes dans un lien de dépendance. Il faut donc penser le soutien également comme soutien à l'autonomie. Comme le met en évidence Pascale Dubois, l'autodétermination^[52] devrait être une visée en toile de fond des suivis orthophoniques avec les personnes qui ont un TDL. L'autodétermination repose sur les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

Si grâce au dialogue philosophique, le sentiment de compétence peut émerger des succès cognitifs et communicationnels, l'autonomie y est également favorisée. En PPE, il convient de considérer les perspectives des enfants, de donner des opportunités et d'offrir des choix, d'utiliser un langage non-contrôlant et de nourrir la motivation intrinsèque. Le besoin d'affiliation peut également être réalisé au sein de la communauté de recherche, chaque participant faisant l'expérience de l'interdépendance en étant sensible à la vulnérabilité de chacun. Le souci du bien commun contribue à ouvrir de nouveaux possibles sur la nature du vivre-ensemble, qui pourrait prendre la forme d'une véritable participation démocratique.

Conclusion

Lors de ce projet exploratoire, des progrès constants dans la mobilisation des habiletés cognitives et sociales ont été observés chez les élèves du 2^{ème} et du 3^{ème} cycles du primaire, malgré leur TDL. Des compétences dialogiques, puis critiques, se sont mises en place grâce à une pratique régulière et adaptée au profil des élèves en tant qu'apprenants et communicants. Il serait intéressant que ces données puissent faire l'objet d'un examen plus approfondi. De nombreux intérêts pédagogiques et cliniques sont à étudier, notamment les opportunités de développer des habiletés langagières, socio-émotionnelles et pragmatiques. Ce projet, bien qu'il ait été implanté en classes spécialisées, peut alimenter la réflexion sur l'animation de dialogues philosophiques au sein de classes régulières, avec des élèves présentant un trouble du langage ou des difficultés langagières. La collaboration interprofessionnelle ou une double expertise semble primordiale pour maximiser la qualité des adaptations et garantir une véritable implantation de la pratique dans un milieu. En effet, l'implication et la collaboration d'intervenants aux expertises variées, a permis de mieux identifier les défis spécifiques liés au TDL et de pérenniser la pratique. En espérant que ce projet exploratoire puisse inspirer le milieu de l'éducation et contribuer à l'ouverture de la pratique du dialogue philosophique pour tous les enfants.

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of educational research*, 78(4), 1102-1134.
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Katsos, N. (2013). Which are the best predictors of theory of mind delay in children with specific language impairment?: Predictors of ToM delay in children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(6), 726-737. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12045>
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in developmental disabilities*, 49, 277-290.
- Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675-693. <https://doi.org/10.1080/13682820500442602>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction* (2e ed.). Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (2006). La construction du sens: une approche socio-cognitive In Toupiol G. (Ed), *Apprendre et Comprendre* (pp. 65-82). Paris : Retz et Saint-Jean-Plade-Corts : Fname.

- Bergeron, L., Bergeron, G., & Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents: L'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *McGill Journal of Education*, 54(2), 265-283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>
- Bouchard, É., Lavoie, C., & Gagnon, M. (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Language and Literacy*, 17(4), 52-72.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005a). Developmental language disorders—A follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (Dld). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993-1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (Sli): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161-4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Curtis, P. R., Kaiser, A. P., Estabrook, R., & Roberts, M. Y. (2019). The longitudinal effects of early language intervention on children's problem behaviors. *Child Development*, 90(2), 576-592. <https://doi.org/10.1111/cdev.12942>
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., da Silva, C., Rezzonico, S., & Bignasca, T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique: Comment utiliser les gestes pour formuler une devinette? *Lidil*, 42, 159-180. <https://doi.org/10.4000/lidil.3084>
- Dionne, M., McIntyre, J., Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2021). Soutenir les habiletés pragmatiques chez les enfants ayant un trouble développemental du langage: Fondements théoriques pour la pratique clinique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 74, 111-128. <https://doi.org/10.26034/tranel.2021.2921>
- Dubois, P. (2021). *La transition école-emploi de jeunes adultes présentant un trouble développemental du langage: les rôles de la motivation autonome et du soutien à l'autonomie offert par l'entourage de l'élève* (Doctoral dissertation, Université Laval).

- Fletcher, N. M. (2020). Destabilizing stereotyped concepts in childhood: Some opportunities and risks of philosophy for children as an aid to PVE. *PROSPECTS*, 48(1-2), 61-78. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09446-0>
- Fujiki, M., & Brinton, B. (2014). Social communication assessment and intervention for children with language impairment. In *Social communication development and disorders* (pp. 220-251). Psychology Press.
- 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*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gagnon, M., & Mailhot-Paquette, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire: Conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Hattie, J. (2017 b). L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves
- Hawken, J., & Chatel, L. (2019). Un, deux, trois... Pensez!. *L'école des parents*, 631(2), 8-11.
- Hawken, J. (2021). Entre ontologie et politique, le caring thinking chez Ann Margaret Sharp: Analyse théorique d'une conception singulière du care. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 16-39.
- Herriger, A. (2002). La pratique de la philosophie avec les enfants et la mise en oeuvre de la paix.
- Leroy, S., Maillart, C., & Parisse, C. (2014). Analogical mapping across modalities in children with specific language impairment (Sli). *Research in Developmental Disabilities*, 35(9), 2158-2171. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.005>
- Leroy, S., Parisse, C., & Maillart, C. (2012). Analogical reasoning in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(4), 380-396.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed). Cambridge University Press.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth: *Vocabulary deficits*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12008>

- Nash, M. C. (2001). *Vocabulary deficits in children with specific language impairment* (Doctoral dissertation, University of Edinburgh).
- Nippold, M. A., & Marr, E. (2022). Philosophy for adolescents: Using fables to support critical thinking and advanced language skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(3), 786-802. Ponari, M., Norbury, C. F., Rotaru, A., Lenci, A., & Vigliocco, G. (2018). Learning abstract words and concepts: Insights from developmental language disorder. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1752), 20170140. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0140>
- Pouliot, J. (2018). Le modèle AMPLI. CSDM.
- Quémart, P., & Maillart, C. (2016). The sensitivity of children with SLI to phonotactic probabilities during lexical access. *Journal of Communication Disorders*, 61, 48-59.
- Sasseville, M. & Montclair State University. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32. <https://doi.org/10.5840/thinking199411230>
- Sylvestre, A., Brisson, J., Lepage, C., Nadeau, L., & Deaudelin, I. (2016). Social participation of children age 8–12 with SLI. *Disability and rehabilitation*, 38(12), 1146-1156.
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4)
- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI).
- Yew, S. G. K., & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies: SLI and emotional and behavioural disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>

Notes

1. EHDA : **É**lèves en situation de **H**andicap, en **D**ifficultés d'**A**pprentissage et/ou d'**A**daptation ↵
2. Pouliot, J. (2018) : Le modèle AMPLI au CSDM; : **A**pprentissages **M**aximisés par les **P**ratiques **L**angagières **I**ntercatives. ↵
3. Auparavant, plusieurs appellations concernant ce trouble étaient utilisées dans la francophonie, telles que la « dysphasie » ou le « trouble primaire de langage » ↵

4. Forme (phonologie et morphosyntaxe) ; contenu (vocabulaire et la sémantique) ; usage du langage (discours et la pragmatique) [↔](#)
5. Nippold M-A. & al. 2022 [↔](#)
6. Exceptée celle de donner des raisons [↔](#)
7. Caroline Boucher et Diane Béruber (orthopédagogues et titulaires des classes); Muriel Porret (enseignante en arts plastiques) et Jennifer Hébert (enseignante en art dramatique) ; les organismes BRILA et SEVE Canada. [↔](#)
8. Les enseignant.e.s parlent 70 à 80% du temps en classe et seulement 5 à 10% du discours favorise un dialogue impliquant les élèves (Hattie, J. 2017 b). [↔](#)
9. Sylvestre, A., Brisson, J., Lepage, C., Nadeau, L., & Deaudelin, I. (2016) ; Dubois, P. et al., 2020 ; Curtis et al. 2019 [↔](#)
10. Lipman M., 2003, p.212 [↔](#)
11. Sharp N.M., 2004b, p. 212 à travers Hawken, 2021 ; Lipman, 2003, p.262 [↔](#)
12. Cf. aux 1.5.6 et 1.5.7, ainsi qu'à la 4^{ème} partie de cet article. [↔](#)
13. Lipman M., 1991, p.193 [↔](#)
14. Barth B.M., 2001,2006; Bandura, 1997 [↔](#)
15. McGregor K. et al.2013 [↔](#)
16. **Nash, 2001** [↔](#)
17. Comparer, distinguer, classifier, définir etc. [↔](#)
18. Nippold, mentionne également cet aspect dans son étude de 2022. [↔](#)
19. La production de phrases complexes est mise en évidence dans l'étude de Nippold [↔](#)
20. Est-ce que ? Qu'est-ce que ? Devrait-on ? Comment ? Pourquoi ? etc. [↔](#)
21. Conti-Ramsden G. et al. 2013, 2019 ; Curtis et al. 2019; Yew & O'Kearney, 2013 [↔](#)
22. Cassidy C. et al. 2018 [↔](#)
23. Gagnon M., 2013 ; Fletcher N., 2020 ; Herriger A., 2002 [↔](#)

24. La pragmatique concerne globalement la régie des échanges. Elle s'intéresse à la façon dont le langage est utilisé pour communiquer avec autrui, plutôt qu'à la façon dont le langage est structuré. [↩](#)
25. Fujiki M. & Brinton, B. 2014 [↩](#)
26. Dionne M. et al. 2021 [↩](#)
27. Proposer des hypothèses ; partir de l'idée de l'autre; reformuler ; questionner. [↩](#)
28. Bouchard, É et al., 2015 *Développement des compétences à l'oral par le recours à la CRP chez les ados* [↩](#)
29. Andrès-Roqueta C. et al., 2013, 2016 [↩](#)
30. Clegg et al., 2005 [↩](#)
31. Le filtre AMPLI (Idéation Pouliot, J.) est pris comme guide dans les sous-partie 2.1.1 et 2.1.2. [↩](#)
32. La ZPD se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. Elle se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de soutien est capable de réaliser une tâche. [↩](#)
33. Trois caractéristiques mises en évidence par les études et reprise par Pouliot, J. (filtre AMPLI). [↩](#)
34. Concept de Pouliot J. à partir des travaux de Norbury ; Tomblin ; Rice [↩](#)
35. Archibald L.M.D. & Gathercole S.E., 2006 ; Gathercole & Baddeley A.D., 1990 [↩](#)
36. Ullman L.M.D. & Pierpont E.I., 2005 ; Leroy et al. 2012,2014 ; Quémart P. & Maillart C., 2016 [↩](#)
37. Abrami P.C. et al., 2008 [↩](#)
38. Leroy S. et al. 2014 [↩](#)
39. Ces observations sont basées sur mon journal de bord, les enregistrements et des échanges avec les différentes personnes qui ont animé au cours du projet. [↩](#)
40. Marie-France Daniel, typologie de 2007, reprise dans l'ouvrage de Gagnon. et Mailhot-Paquette : « *Pratiquer la philosophie au primaire* ». [↩](#)
41. Pour faciliter l'analyse, j'ai fait le choix de prendre compte de la progression du groupe qui a bénéficié du plus grand nombre de séances. [↩](#)
42. « *Écoute l'autre; démontre une construction de points de vue; parvient à expliquer et à justifier son point de vue* ». (Daniel, M.F. typologie de 2007). [↩](#)

43. « *Fait preuve d'une écoute de plus en plus active; manifeste de l'intérêt pour des concepts abstraits; démontre une construction de points de vue; manifeste des doutes et des questionnements; manifeste respectueusement des critiques ou des oppositions à l'égard des points de vue des autres; parvient à justifier son point de vue.* » (Daniel, typologie de 2007) ↩
44. <https://ipcj.umontreal.ca/a-propos/les-approches-pedagogiques/la-philocreation/> ↩
45. Notons que bien que nous ne tenions pas compte ici de la progression du groupe des plus jeunes, celui-ci semble également avoir atteint un niveau de pensée critique. ↩
46. Wadman, R. 2008 ↩
47. Bergeron, L. et al., 2019; Sylvestre, A. et al., 2016 ↩
48. Sasseville, M. 1994 ↩
49. Gagnon, M. et al., 2013 ↩
50. Hawken, J. 2019 ↩
51. Gagnon, M. et al., 2013 ↩
52. Être autodéterminé, c'est agir comme agent causal dans sa propre vie. ↩