

Canada (Québec). L'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (2ème partie)

Michel Sasseville, professeur de philosophie à la Faculté de Philosophie, Université de Laval, Québec

Mathieu Gagnon, Ph. D. professeur agrégé à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec

Dans le numéro précédent de Diotime, nous avons publié la conclusion de la première édition du livre *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* 1. Comme nous l'évoquions alors, ce livre accompagne le cours en ligne "L'observation en philosophie pour les enfants" 2, offert à l'université Laval, et centre l'attention sur différentes composantes (cognitives, sociales, affectives, philosophiques...) d'une communauté de recherche philosophique (CRP) en action. Au moment de publier la seconde édition de notre livre en 2012, nous avons ajouté une deuxième conclusion qui est, pour ainsi dire, la suite de la première.

Ayant à nouveau obtenu l'aimable autorisation de l'éditeur (Presses de l'Université Laval), nous reproduisons ici, avec quelques modifications, cette seconde conclusion. Se présentant encore une fois sous les traits d'un dialogue, nous demeurions persuadés (et le sommes encore aujourd'hui) que cette manière de dire permet d'exemplifier, au moins partiellement, ce que les différents articles du livre tentent d'éclairer : comment l'esprit humain fonctionne dans le cadre social d'une enquête commune.

Conclusion de la seconde édition

Michel : Salut Mathieu! Ça y est, les textes de la seconde édition sont prêts pour l'envoi chez l'éditeur. Il nous reste à écrire une nouvelle conclusion pour cette seconde édition.

Mathieu : Oui, ça y est! J'aurais aimé écrire plus de textes touchant les éléments qui n'ont pas été abordés au moment de la première édition. Enfin, ceux que nous avons ajoutés sont tout de même importants.

Michel : Bien d'accord. Ils sont importants : communiquer, conceptualiser, décrire différentes manières de penser, énumérer, éthique, généraliser, grouper, rapport entre parties/et tout, philosophes, planifier, quête de sens, raconter, résumer, sophismes... J'en oublie peut-être.

Mathieu : Je pense que tu as un inventaire correct de tout ce qui a été ajouté dans cette seconde édition. La plupart sont des éléments clés de la pratique de la philosophie en communauté de recherche.

Michel : À mes yeux, tous les éléments sont importants. Évidemment, certains éléments apparaissent plus souvent que d'autres dans les séquences vidéo présentes sur le site du cours. Mais chacun à sa manière compte tout autant dans le processus de recherche.

Mathieu : Je me corrige. Je suis d'accord avec toi. Chaque élément est important, car selon les contextes, tel élément sera plus approprié qu'un autre. Et du coup, on ne peut dire à l'avance que tel ou tel élément est plus important ou fondamental qu'un autre.

Michel : Voilà! Évidemment, nous n'avons pas encore traité tous les éléments dans cette seconde édition. Ce sera à la troisième de venir compléter le tableau, si cela est possible. Mais au fait, nous nous étions laissés sur la question de l'évaluation à la fin de la conclusion de la première édition. As-tu pu avancer dans ce dossier, maintenant que tu es professeur dans une université?

Mathieu : Ma nouvelle position ne me laisse pas plus de temps qu'au moment où j'étais étudiant au doctorat, je dirais même que j'ai encore moins de temps qu'avant, surtout avec les quatre enfants! Mais j'ai tout de même réfléchi à la question, suffisamment pour me rendre compte qu'elle est passablement complexe. Et toi, de ton côté, la question de l'évaluation a avancé quelque peu ?

Michel : Disons que j'ai tenté un certain nombre de choses dans mes cours et séminaires. Puisque ce sont des cours à l'université, je me dois d'évaluer. Et je ne voulais pas le faire de manière traditionnelle.

Mathieu : De manière traditionnelle?

Michel : Tu sais, demander à mes étudiants de produire une dissertation sur la philo pour enfants. Dans la mesure où ils sont invités, dans ces cours, à vivre des communautés de recherche, je voulais une évaluation qui colle à leur expérience. Alors j'ai mis sur pied, notamment, une évaluation orale.

Mathieu : Et tu peux évaluer quoi avec cette évaluation?

Michel : En fait, lors de cette évaluation, les étudiants sont invités à recréer une communauté de recherche philosophique, comme celle qu'ils vivent dans les cours. Ils choisissent une question qui n'a pas été abordée durant le cours, puis ils en discutent pendant environ une heure.

Mathieu : Je vois bien Michel, mais comment procèdes-tu pour les évaluer?

Michel : Comme tu le sais, dans les cours nous examinons une série d'habiletés intellectuelles et sociales. Les étudiants agissent, à tour de rôle, comme observateurs et les participants ont le mandat de mobiliser, dans la discussion, ces habiletés. Les observateurs identifient les moments où ces habiletés ont été mobilisées dans la recherche et parfois ils indiquent à quels moments il aurait été important d'en mobiliser certaines, en fonction du contexte.

Mathieu : Oui, je me rappelle bien de cela.

Michel : Eh bien, lors de l'évaluation orale, chaque participant a devant lui la liste des habiletés qui ont été examinées lors de la session, afin de guider leurs interventions. Celui qui évalue a la même liste d'habiletés, avec les noms des personnes qui "subissent" l'évaluation. Chaque fois qu'un

participant mobilise une habileté et qu'il nomme correctement l'habileté ou les habiletés qu'il vient d'utiliser, l'évaluateur l'identifie dans sa grille.

Mathieu : Je comprends bien Michel, mais est-ce que tu crois qu'il est possible pour l'évaluateur de repérer toutes les habiletés mobilisées par les participants?

Michel : C'est difficile, en effet. C'est pourquoi nous organisons les évaluations avec des petits groupes, d'au plus 9 ou 10 personnes. De cette manière, chacun peut avoir l'occasion de prendre la parole pour avoir la meilleure évaluation possible. On s'entend qu'à 30 personnes, le temps pour chacun serait beaucoup trop restreint pour rendre justice aux capacités de chacun. Mais cela ne répond pas vraiment à ta question, est-ce que je me trompe.

Mathieu : Non, tu ne te trompes pas!

Michel : Alors voilà! Je crois que j'ai omis de te dire une chose importante : il n'y a pas qu'un seul évaluateur; nous sommes au moins deux, idéalement trois. Après chaque discussion, nous nous réunissons pour comparer nos notes et examiner dans quelle mesure elles concordent. Ce n'est pas l'objectivité absolue, mais au moins nous nous assurons d'atteindre une certaine intersubjectivité dans le processus.

Mathieu : Et j'imagine aussi que vous ne prenez pas les 100 habiletés et plus pour effectuer votre évaluation...

Michel : Ce serait impossible. Disons que nous nous en limitons à une quinzaine, car, comme tu le sais aussi, notre mémoire de travail est limitée dans les unités avec lesquelles elle peut travailler de manière simultanée...

Mathieu : Intéressant, très intéressant! Mais je me demande, est-ce que vous ne vous limitez qu'à la simple mobilisation des habiletés dans la discussion?

Michel : Je ne comprends pas très bien ce que tu veux dire cher Mathieu... Qu'entends-tu par "simple mobilisation"?

Mathieu : Pardonne-moi Michel! Je m'explique. Est-ce simplement un critère de quantité qui guide votre évaluation, ou la qualité de la mobilisation fait-elle aussi partie des éléments que vous considérez?

Michel : Ta reformulation m'éclaire... En fait, ce n'est vraiment pas simple. Disons qu'en un certain sens, le critère de quantité compte, mais qu'il faut aussi tenir compte de la pertinence et de l'adéquation du recours à l'habileté dans le contexte de la discussion. Et, en plus, comme je te le disais, les étudiants doivent identifier les habiletés qu'ils utilisent. Comme tu t'en doutes, ce n'est pas parce qu'une personne affirme qu'elle vient d'identifier un sophisme qu'elle était effectivement en

train de le faire. L'évaluateur n'est pas un secrétaire de réunion dont le mandat serait de produire un procès verbal!

Mathieu : Ça me semble assez complexe, non?

Michel : Oui, assez complexe, car nous devons à la fois être à l'écoute de ce qui se dit dans la discussion, juger si les habiletés mobilisées sont bien celles qui ont été identifiées et évaluer la qualité de cette mobilisation... Mais ce n'est pas impossible...

Mathieu : Tu penses qu'il serait possible de récupérer une telle évaluation dans le contexte d'une classe d'école primaire ou secondaire?

Michel : Sans que ce soit impossible, je crois effectivement qu'il serait difficile d'appliquer cette stratégie intégralement... Par exemple, si on a un groupe de 25 élèves, ça pourrait vouloir dire de prendre environ 3 à 4 périodes pour l'évaluation si nous voulons réduire le groupe. Aussi, l'enseignant demeure la plupart du temps seul à observer, ce qui peut poser certaines limites à l'évaluation.

Mathieu : Effectivement... Dans ce cas, peut-être qu'il serait mieux de penser à une stratégie visant à faire plusieurs observations dans le temps. Ou que les enseignants soient plusieurs à faire cette évaluation.

Michel : C'est le cas dans certaines écoles pilotes du secondaire en Belgique. L'examen final se passe sous forme de communautés de recherche et plusieurs enseignants se réunissent pour évaluer un seul groupe. Une autre solution utilisée consiste à enregistrer la délibération et à faire l'évaluation après coup en la réécouter. Mais, au fait Mathieu, tu connais des enseignants qui font de la philosophie et qui doivent évaluer, non ? Comment font-ils ?

Mathieu : Oui, j'en connais, mais ils sont aussi au secondaire... Je ne sais pas si ce qui se fait au secondaire peut être récupéré au primaire...

Michel : Peut-être pas en tout, mais sans doute en partie! Dis-moi, comment font-ils ?

Mathieu : Dans un premier temps, je dirais qu'ils tentent de varier les sources.

Michel : Que veux-tu dire par varier les sources? Ils font l'évaluation à partir de différents documents?

Mathieu : Oui, c'est un peu ça... En fait, ils ont opté pour cette stratégie parce qu'ils en sont venus à la conclusion, suite à leur expérience, que la seule évaluation à partir des discussions ne rendait pas justice à tous les élèves, certains n'intervenant que très peu oralement mais développant des idées très riches par écrit.

Michel : Oh, très intéressant ça. En Belgique, les enseignants des écoles pilotes demandent aussi la production d'un écrit après l'examen final. Mais quelle forme prend cette évaluation par écrit dont tu parles?

Mathieu : Encore là, il y a différents outils qui sont utilisés. Dans un premier temps, je pense qu'il est important de savoir que ces enseignants travaillent avec un programme centré sur le développement d'habiletés intellectuelles et sociales spécifiques. De sorte que certaines habiletés sont explicitement abordées lors de la première année de pratique, d'autre lors de la seconde et ainsi de suite. Les groupes sont divisés en trois : groupe A, B et C, et chacun doit observer au moins une fois les habiletés à l'étude. Les élèves produisent donc un rapport d'observation et ce rapport est évalué.

Michel : Et comment cela est fait?

Mathieu : Les enseignants regardent si les élèves ont fait leurs observations avec sérieux en identifiant des cas où une habileté a été mobilisée et en faisant part de situations où elles auraient dû l'être.

Michel : Intéressant... Autre chose?

Mathieu : Bien entendu, les enseignants tentent, à travers leurs animations, d'évaluer la participation de chacun des élèves à la discussion. Mais ils leur demandent aussi de compléter un "journal philosophique personnel".

Michel : Et que doivent-ils faire dans ce journal?

Mathieu : Ils doivent soit débiter une réflexion sur la question qui a été choisie et qui sera traitée lors du prochain cours, ou encore poursuivre la réflexion entamée en CRP dans la classe.

Michel : C'est bien intéressant tout cela, mais comment les enseignants évaluent-ils les élèves ? Plus ce qu'ils disent correspond à ce que l'enseignant pense, plus ils ont une bonne note ? Je ne peux pas croire que ça fonctionne ainsi. Ça irait à l'encontre des buts poursuivis en communauté de recherche.

Mathieu : Tu as raison, ça ne fonctionne pas ainsi! Quoiqu'on ne peut pas en être totalement certain! En fait, les enseignants demandent aux élèves de faire appel aux habiletés à l'étude pour alimenter leur réflexion. De sorte que, pour structurer leur pensée, les élèves doivent définir, fournir des exemples et chercher des contre-exemples, identifier des conséquences... L'évaluation porte sur les manières dont les élèves font appel à ces habiletés et, la plupart du temps, les enseignants interviennent dans la marge en inscrivant des questions qui conduisent l'élève à poursuivre sa réflexion et qui portent sur une habileté spécifique. Par exemple, si un élève développe une hypothèse sans l'appuyer ou l'illustrer, l'enseignant écrira : "Pourquoi dis-tu cela?"; "As-tu un exemple ?".

Michel : C'est une stratégie intéressante il me semble, qui a l'avantage de centrer sur les processus et de permettre à l'enseignant d'avoir un aperçu du développement des capacités de ses élèves, puisqu'il peut comparer les textes à différents moments dans l'année.

Mathieu : Exact.

Michel : Mais supposons que chaque élève écrit dans son journal philosophique, ça ne fait pas une quantité énorme de textes à lire pour l'enseignant ? Supposons 20 élèves par groupe et 6 groupes, ce qui fait 120 élèves, avec chacun une réflexion personnelle par semaine... Ouf!

Mathieu : Ouf, effectivement! C'est pourquoi ils ne pourraient pas tout lire à chaque semaine...

Michel : Difficile en effet!!! Moi, je ne le ferais pas en tout cas!

Mathieu : Moi non plus!

Michel : Il me semble aussi que cette stratégie n'est que peu applicable au primaire, du moins aux premiers cycles, qu'en dis-tu?

Mathieu : J'aurais tendance à penser comme toi, du moins pas dans son intégralité! Je sais qu'ils demandent aussi de rédiger des histoires philosophiques qui répondent à certains critères... Tu les retrouveras sur le site de l'Association québécoise de philosophie pour enfants (AQPE)!!!!3

Michel : Mais encore là, je doute que ce soit possible avec les plus petits.

Mathieu : D'accord! Mais que faire avec eux selon toi?

Michel : Outre leur participation à la discussion, j'imagine qu'il y a une série d'activités qui pourraient être menées, non?

Mathieu : Sans doute. Mais ce qui m'apparaît essentiel dans l'évaluation est d'avoir des traces. C'est donc cette question qui selon moi devrait être examinée : quelles traces, de quelle nature, sous quel format ?

Michel : J'ai déjà vu des initiatives intéressantes en ce sens. Si je me rappelle bien, il s'agissait de petites fiches sur lesquelles les élèves devaient écrire la question, puis un espace était réservé pour qu'il rédigent ce qu'ils avaient compris et un autre pour qu'ils expriment ce qu'ils avaient moins compris. Aussi, au bas de la fiche, il y avait un encadré intitulé "Activité synthèse". L'enseignant demandait alors aux élèves des aspects plus précis, généralement liés aux habiletés étudiées ou abordées avec les enfants, comme par exemple de trouver une raison justifiant une position X ou Y. Intéressant ça, non?

Mathieu : Oui, effectivement. D'autant qu'un modèle de ce type pourrait très bien être repris au secondaire. Si ma mémoire est bonne, je crois que Sébastien Yergeau travaille avec ce type de fiche.

Michel : Mathieu, c'est bien beau tout cela, mais il me semble qu'en amont il demeure une question non résolue qui devrait être étudiée avant même de réfléchir à la question de l'évaluation...

Mathieu : Michel, ne me dis pas qu'après tous ces échanges non seulement nous n'avons pas avancé, mais nous reculons!

Michel : C'est un peu ça, oui, mais pas tout à fait!

Mathieu : Et quelle est cette question?

Michel : C'est que depuis le début nous parlons de l'importance d'examiner le processus, les habiletés mobilisées et leur adéquation.

Mathieu : Tout à fait.

Michel : Tu as aussi fait allusion à des enseignants qui travaillaient avec un programme, non?

Mathieu : Oui, mais aussi à d'autres qui demandaient explicitement aux élèves de faire appel à une habileté particulière pour traiter d'une question. D'ailleurs, puisque tu en parles, j'en profite pour souligner que cette question du programme me semble fondamentale.

Michel : Ah oui, et pourquoi?

Mathieu : En fait, c'est que, selon les données que j'ai recueillies lors de mes dernières recherches, il ressort clairement que les élèves qui travaillaient avec un programme de formation dirigeant explicitement l'attention sur des habiletés de pensée particulières ont davantage conscience des apprentissages qu'ils effectuent en CRP. Je dirais même que les élèves que nous avons interrogés et qui faisaient de la CRP sans être appuyés par un tel programme ont beaucoup de peine à identifier les apprentissages qu'ils y effectuent! Je prépare un article là-dessus! Je te fais signe lorsqu'il sera publié! La seule chose, c'est que les élèves interrogés étaient des adolescents, pas des enfants.

Michel : Je lirai ton article avec joie! Et pour moi, le fait que ce soit des adolescents n'empêche pas de présumer que la situation pourrait être similaire avec des enfants. Enfin, c'est une hypothèse à explorer.

Mathieu : Bon, encore une recherche en vue!

Michel : Une recherche! Non! Un programme de recherche Mathieu! En fait, c'est que j'ai le sentiment que la manière d'établir un tel programme de formation est encore à ce jour assez impressionniste et que nous ne savons pas vraiment pas quoi commencer et par quoi poursuivre... Tu vois ce que je veux dire?

Mathieu : Je crois que oui. En fait, tu dis qu'aucune recherche ne nous permet de savoir si, avec les enfants de 8 ans, il est trop tôt pour parler d'exemples, ou de raison, ou de distinction, etc. et qu'il serait précieux de mener des recherches en ce sens. Est-ce bien cela?

Michel : Juste!

Mathieu : Mais tu ne disais pas que Lipman avait conçu son programme selon une logique progressive - s'appuyer sur le plus "simple" pour aller vers le plus "complexe"; débiter par les distinctions, ou encore par des raisonnements à trois termes avant d'aborder ceux à quatre termes ?

Michel : Oui, j'ai bien dit cela... Mais souviens-toi de la conclusion de la première édition...

Mathieu : C'est vrai, nous avons remis en question cette idée de la complexité interne et inhérente d'une habileté par rapport à une autre...

Michel : Pas seulement cela... C'est qu'en fait le programme de Lipman a été conçu par le recours à la logique. Mais la question qui se pose désormais est de savoir si cette cohérence logique trouve écho d'un point de vue psychologique.

Mathieu : Tout à fait d'accord! Il y aurait une recherche réellement stimulante à mener en ce sens, non ?

Michel : Sans aucun doute... Je ne sais pas cependant si nous pourrions le faire d'ici la troisième édition!

Mathieu : Qui vivra verra...

(1) Sasseville, M., Gagnon, M. (2012) Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, 2e édit., Coll. Dialoguer, Presses de l'Université Laval, Québec.

(2) Pour plus de détails concernant le cours en ligne, nous invitons le lecteur à se rendre à l'adresse suivante : <http://www.philoenfant.org/coursenligne/>

(3) <http://www.edupsy.uqac.ca/aqpe/>