

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION ET MISE À L'ESSAI D'UNE SÉQUENCE D'ATELIERS DE PHILOSOPHIE
POUR ENFANTS VISANT LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS INFÉRENTIELLES ET
D'HABILITÉS DE LA PENSÉE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE

PAR

MAXIME PICARD

JANVIER 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie très sincèrement ma directrice de maîtrise Elaine Turgeon. Elle m'a accompagné afin de devenir un enseignant, puis elle m'a aidé à relever les défis de la rédaction d'un mémoire. Ses mots ont été d'une précieuse aide. Je remercie avec une immense tendresse et beaucoup d'amour Raphaëlle Vallée qui m'a permis de devenir papa et qui m'a encouragé à persévérer dans mes études pendant toutes ses années. Je tiens à dire un merci à mon père Richard, à mes sœurs Hélène et Marie-Élyse, à mon frère François, à mes beaux-parents Isabelle, Claude, Dominique et Michel ainsi qu'à mes belles-sœurs Charlotte, Maïa, Elizabeth et Juliette qui m'ont toujours encouragé pendant ce long processus. Je suis fier d'avoir pu compter sur des amies comme Annick et Stéphanie qui m'ont aidé à dissiper les doutes et les angoisses pendant cette aventure. Je suis content d'avoir pu être inspiré par des amis comme Hélène, Frédérique, Jonathan D., Jonathan C., Étienne, Simon, Geneviève et Andréanne pendant mes études au cégep et au baccalauréat.

Je suis heureux d'avoir rencontré pendant mon parcours académique Raymond Nolin qui m'a inspiré à persévérer par son professionnalisme et sa rigueur. Je suis reconnaissant envers Geneviève Messier qui aura été une accompagnatrice formidable lors de mon premier stage en enseignement et qui, quelques années plus tard, aura été de nouveau ma professeure pendant mes études à la maîtrise. Je remercie les professeures Sylvie Viola et Anila Fejzo qui ont rendu possible cette recherche sur des sujets qui me passionnent comme la lecture et la philosophie pour enfants. Je suis reconnaissant pour la qualité du travail des experts qui ont participé à l'évaluation de ma séquence d'enseignement. Je suis heureux d'avoir pu rencontrer des professeures remarquables comme Annie Charron, Marie-Hélène Giguère et Anik Meunier.

Je remercie Marie-Pier, Nathalie, Patricia, Hélène, Julie, Maryline, Francine, Odile et Pascale, des collègues et des amies qui m'ont permis d'apprendre à devenir un vrai enseignant. Je souligne l'immense bonheur d'avoir appris aux côtés de Caroline Tétrault qui m'aura permis de vivre avec des élèves mes premiers ateliers de philosophie pour enfants. Je dis un énorme merci à mes filles Nellie et Louane ainsi qu'à mon garçon Sacha de m'avoir permis de devenir un papa qui peut raconter des histoires qui font réfléchir.

Je conclus en remerciant tous les enseignants et les professeurs qui m'ont lu des histoires, qui m'ont permis de réfléchir et qui m'ont aidé à apprendre à penser.

« Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants. »

Antoine de Saint-Exupéry (2009, p.11), *Le Petit Prince*

DÉDICACE

À ma mère qui m'a toujours
permis d'être moi-même...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Savoir lire et comprendre ce qu'on lit	3
1.2 L'apprentissage de la compréhension en lecture	3
1.2.1 Les pratiques enseignantes pour l'enseignement de la compréhension en lecture	4
1.2.2 Les pratiques enseignantes pour le développement des habiletés inférentielles.....	7
1.2.3 La pratique de la philosophie pour enfants pour développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée	9
1.3 Le problème spécifique.....	13
1.4 La question de la recherche	14
1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	14
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1 Apprentissage de la lecture et développement des habiletés de compréhension en lecture ...	17
2.1.1 Définition de la compréhension en lecture.....	18
2.1.2 Développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture à l'aide des albums jeunesse	20
2.1.2.1 Développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture.....	20
2.1.2.2 Définition de la compréhension inférentielle	23
2.1.2.3 Développement à l'oral des habiletés inférentielles pour la compréhension inférentielle	23
2.1.2.4 Les habiletés inférentielles et la littérature jeunesse	28
2.1.2.5 Les composantes d'une séquence didactique pour la pratique de la philosophie pour enfants à l'aide d'albums jeunesse pour le développement, à l'oral, d'habiletés inférentielles	32

2.2 Philosophie pour enfants.....	33
2.2.1 La philosophie pour enfants	33
2.2.1.1 Définir les visées éducatives et les habiletés de la pensée	35
2.2.2 Présentation de deux modèles d’enseignement de la philosophie pour enfants.....	40
2.2.2.1 Le modèle de Matthew Lipman	41
2.2.2.2 Le modèle d’Edwige Chirouter.....	43
2.2.3 Choix du modèle et sélection des textes pour le développement de notre séquence	49
2.2.4 L’objectif de la recherche.....	52
 CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	 54
3.1 La recherche-développement.....	54
3.2 Les étapes de la recherche-développement.....	55
3.3 Le déroulement de la recherche	57
3.3.1 L’analyse des besoins.....	57
3.3.2 La conception de la séquence.....	58
3.3.2.1 Les composantes pour le développement à l’oral des habiletés inférentielles	59
3.3.2.2 Les composantes pour le développement des habiletés de la pensée.....	63
3.3.2.3 Les composantes pour assurer le déroulement des ateliers, la gestion du groupe et l’organisation du matériel.....	69
3.3.2.4 La structure de la séquence d’ateliers	72
3.3.3 La mise à l’essai de la séquence.....	76
3.4 Traitement des données et diffusion des résultats	80
 CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	 81
4.1 Le développement de la séquence : première version	81
4.2 La mise à l’essai de la séquence	84
4.2.1 L’évaluation de la séquence auprès d’experts.....	85
4.2.1.1 Évaluation de la séquence - développement des habiletés inférentielles	85
4.2.1.2 Évaluation de la séquence – développement des habiletés de la pensée.....	92
4.3 Les modifications de la séquence : deuxième version.....	96
4.4 L’analyse de la démarche d’ensemble.....	97
4.4.1 Les limites de la recherche	97
4.4.2 Les points forts de la recherche.....	97
4.4.3 Les limites de la séquence.....	98
4.4.4 Les points forts de la séquence.....	98
 CONCLUSION	 99
 ANNEXE A TABLEAU 2.7	 101
 ANNEXE B COURRIELS ENVOYÉS AUX EXPERTS AFIN DE SOLLICITER LEUR PARTICIPATION À LA RECHERCHE	 104

ANNEXE C MAQUETTE DE RECHERCHE.....	108
ANNEXE D PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE VERSION DE LA SÉQUENCE	142
ANNEXE E COURRIEL EXPLICATIF ENVOYÉ AUX EXPERTS.....	245
ANNEXE F FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	246
ANNEXE G QUESTIONNAIRES ENVOYÉS AUX EXPERTS	253
ANNEXE H TRANSCRIPTION DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATION	280
ANNEXE I MODIFICATIONS APPORTÉES À LA PREMIÈRE VERSION DE LA SÉQUENCE.....	287
ANNEXE J DEUXIÈME VERSION DE LA SÉQUENCE	306
BIBLIOGRAPHIE	424

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 - La compréhension en lecture.....	20
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 - Exemple pour la production d'inférences causales à partir de l'album <i>Gustave</i> de Rémy Simard.....	25
Tableau 2.2 - Exemple pour la production d'inférences référentielles à partir de l'album Gustave de Rémy Simard.....	26
Tableau 2.3 - Exemple pour la production d'inférences lexicales à partir de l'album <i>Gustave</i> de Rémy Simard.....	27
Tableau 2.4 - Les habiletés de la pensée	38
Tableau 2.5 - Tableau résumé du déroulement d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Lipman (2011)	43
Tableau 2.6 - Tableau résumé du déroulement d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter (2015)	49
Tableau 2.7 - Tableau synthèse des deux modèles de philosophie pour enfants destinés à l'enseignement primaire.....	101
Tableau 3.1- Développement des habiletés inférentielles ciblées par la séquence et exemples de questions à poser pour leur développement	61
Tableau 3.2 - Exemples de questions philosophiques à poser sur le thème de la <i>liberté</i>	64
Tableau 3.3 - Habiletés de la pensée retenues pour la séquence et exemples de questions à poser pour le développement d'habiletés de la pensée	66
Tableau 3.4 - Tableau résumé des rubriques de la séquence.....	75
Tableau 3.5 - Questions à poser pour l'évaluation de l'expert en didactique de la lecture.....	78
Tableau 3.6 - Questions à poser pour l'évaluation de l'expert en philosophie	79

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CMEC :	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
ÉLDEQ :	Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec
MELS :	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
PIRLS :	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA :	Programme de suivi des acquis

RÉSUMÉ

La présente recherche concerne à la fois la didactique de la lecture et la didactique de la philosophie pour enfants. L'objectif principal était de concevoir et de mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois visant le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée pour des élèves de deuxième cycle du primaire. Cette séquence didactique est le résultat d'une recherche-développement, dans laquelle la pratique de la philosophie pour enfants repose sur le modèle élaboré par Edwige Chirouter qui s'appuie, entre autres, sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour réaliser des ateliers de philosophie avec des enfants. Par conséquent, nous avons proposé une sélection d'albums de littérature jeunesse provenant d'un corpus d'œuvres principalement québécoise pour la réalisation d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée. Une mise à l'essai de la séquence a permis de faire valider la séquence par des experts afin de proposer une deuxième version de la séquence initialement conçue.

Mots clés : lecture, compréhension en lecture, philosophie pour enfants, compréhension inférentielle, habiletés inférentielles, habiletés de la pensée, inférences, séquence.

ABSTRACT

This research concerns both reading didactic and philosophy for children didactic. This work's primary objective is to elaborate, conceive and test a series of courses to practice philosophy for children. The primary objective is to help educators teach reading comprehension during philosophy for children courses and foster students' capacity to learn critical thinking. This didactic sequence is the result of a research and development, in which the practice of philosophy for children is supported by the Edwige Chirouter's model, which is based on using children's literature to support philosophy for children program. Therefore, we have proposed a corpus of children's literature, mainly from Quebec, to launch a series of workshops on the practice of philosophy for children with the objectives of developing inferential comprehension skills and thinking skills.

Keywords : reading, reading comprehension, philosophy for children, inferential comprehension, inferential skills, thinking skills, critical thinking, inferential and didactic sequence.

INTRODUCTION

Ce projet concerne des enjeux relatifs à la didactique de la lecture, et ce, précisément pour l'ordre d'enseignement primaire. Notre travail de recherche s'intéresse plus précisément aux stratégies pédagogiques à mettre en place pour aider les élèves à atteindre des objectifs spécifiques à l'apprentissage de la lecture, et surtout, à la compréhension en lecture. D'entrée de jeu, nous considérons que la compréhension en lecture représente le fondement de tous les apprentissages à l'école primaire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Pour cette raison, nous exposons dans un premier temps les difficultés que rencontrent les élèves québécois lors de l'apprentissage de la compréhension en lecture. Dans un deuxième temps, nous expliquons pourquoi nous circonscrivons le problème au développement des habiletés inférentielles, et plus spécifiquement aux habiletés à inférer en analysant, d'une part, les habiletés actuelles des élèves, et d'autre part, les pratiques enseignantes portant sur cet objet d'enseignement. Dans un troisième temps, nous établissons les raisons pour lesquelles la pratique de la philosophie pour enfants semble propice au développement d'habiletés inférentielles. Les autres sections de la problématique nous permettent de justifier la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre de recherche retenu pour la conception et la mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permet à la fois le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Nous présentons d'abord les concepts reliés au développement des habiletés de compréhension en lecture. Pour ce faire, nous décrivons les concepts comme la compréhension en lecture, le développement à l'oral d'habiletés de compréhension en lecture, la compréhension inférentielle et plus spécifiquement, le développement d'habiletés inférentielles à l'aide d'albums jeunesse. Ensuite, nous définissons ce qu'est la philosophie pour enfants, puis nous faisons la présentation de deux modèles d'enseignement pour bien comprendre en quoi consiste cette pratique, et ce, en détaillant le modèle que nous avons retenu pour le développement de notre séquence d'enseignement. Nous concluons avec une synthèse de notre cadre de recherche et nous déterminons l'objectif de cette recherche.

Le troisième chapitre est consacré au type de recherche ainsi qu'aux étapes et au déroulement que nous avons privilégié pour la réalisation de notre recherche-développement. Nous exposons notre analyse des besoins, les composantes retenues pour la conception de la séquence d'enseignement ainsi que les étapes qui ont permis de rendre opérationnelle la mise à l'essai. Enfin, les spécifications pour le traitement des données et l'identification des biais de la recherche concluent ce chapitre.

Le quatrième chapitre a pour objectif de décrire et de commenter les résultats de la recherche menée. Nous résumons d'abord les éléments importants qui ont permis le développement de la séquence. Nous présentons ensuite les commentaires des experts qui ont évalué la séquence et nous expliquons les modifications à réaliser. Cette analyse des commentaires nous permet de faire une présentation détaillée des changements que nous avons apportés pour soumettre une deuxième version de notre séquence. Nous complétons ce chapitre en analysant la démarche d'ensemble dans le but de présenter les limites et les points forts de la recherche et de la séquence.

Le cinquième et dernier chapitre résume la recherche que nous avons réalisée. Nous concluons notre travail en décrivant les retombées espérées du projet.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Savoir lire et comprendre ce qu'on lit

Il est aujourd'hui primordial de savoir lire et de comprendre les informations écrites pour vivre en société. De par sa nature d'institution scolaire, l'école primaire joue un rôle déterminant pour les enfants dans l'apprentissage de la compréhension en lecture (MELS, 2001). Certains chercheurs ont démontré que le développement des habiletés qui permettent de lire et de comprendre les informations lues influence le niveau de littératie (Hébert et Lafontaine, 2010). Les habiletés de lecture d'une personne sont donc déterminantes puisque la littératie représente la capacité d'un individu à faire appel aux connaissances reliées à la langue et aux images pour parler, écouter, apprendre, socialiser, calculer, lire et écrire dans le but de pouvoir fonctionner dans la société et de penser de façon critique (Hébert et Lafontaine, 2010; Lafontaine et Morissette, 2016). Par conséquent, les enfants ont tout intérêt à devenir des lecteurs compétents et d'avoir un bon niveau de littératie s'ils veulent comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi le monde dans lequel ils vivent (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). C'est pourquoi, depuis plusieurs années, nous observons chez les enseignants une réelle volonté de développer une pratique rigoureuse par rapport à l'enseignement du français et plus spécifiquement celui de la lecture (Giasson, 2011). C'est à ce sujet que ce mémoire s'intéresse.

1.2 L'apprentissage de la compréhension en lecture

En tant qu'enseignant au primaire, nous pouvons facilement reconnaître que l'omniprésence de l'écrit dans la vie des enfants démontre à quel point savoir lire est important pour comprendre ce qui se passe autour d'eux. Cette observation est d'autant plus vraie qu'une étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) conduite par l'Institut de la statistique du Québec montre que les prédicteurs de décrochage scolaire chez les enfants de 7 ans sont, entre autres, liés à une faible réussite en lecture (Janosz *et al.*, 2013). De surcroît, les conclusions du rapport du programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) rendu disponible par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2018) confirment que les difficultés en lecture nuisent à la réussite en lecture. Nous pouvons d'ailleurs constater que les

difficultés en lecture affectent le développement d'habiletés en lecture dont celles pour comprendre des textes (Bessette *et al.*, 2019; Bianco, 2015; Blanc, 2009; Hernandez, 2011).

Les résultats en lecture obtenus lors de l'évaluation PISA de 2018 (programme international pour le suivi des acquis), présentés dans le rapport du programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), montrent que les élèves du deuxième cycle du primaire au Québec ont un score inférieur (547) pour le rendement en lecture par rapport aux pays les plus performants comme la Fédération de Russie (581), Singapour (576), Hong Kong (569), l'Irlande (567), la Finlande (566) et Angleterre (556). Les élèves du Québec obtiennent également un score inférieur (551) pour ce qui est de repérer et d'extraire les informations explicites d'un texte ainsi que de faire des inférences simples (CMEC, 2018). Selon le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), il faut savoir que lorsque le lecteur doit produire une inférence, il doit être en mesure d'extraire des éléments d'informations qu'il peut « [deviner] intelligemment à partir de tous les indices disponibles comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation, les structures de phrases » (MELS, 2001, p. 107). Les observations du rapport du CMEC (2018) sont d'autant plus préoccupantes que ces difficultés en lecture nuisent à la compréhension inférentielle, soit la capacité à produire des inférences pour établir des liens entre les différentes informations du texte (Giasson, 2011).

1.2.1 Les pratiques enseignantes pour l'enseignement de la compréhension en lecture

Cette recension nous a incité à nous questionner par rapport à la persistance dans le temps de pratiques plutôt traditionnelles d'enseignement de la lecture comme des lectures non accompagnées suivies de questionnaires à compléter pour les élèves ou une trop grande abondance de lecture silencieuse comme rapportée dans l'étude de Bilodeau (2008). L'étude longitudinale de Bilodeau (2008) sur les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes de la 1^{re} à la 4^e année du primaire a été réalisée entre 2000 et 2004 auprès de 78 enseignantes. Ce travail de recherche visait à décrire, à comparer et à déterminer les pratiques pédagogiques qui sont reliées à la réussite en lecture des élèves dans les classes ordinaires et des élèves à risque. Bilodeau (2008) y révèle que les enseignants qui ont des pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite en lecture des élèves mettent en place un enseignement des stratégies de lecture; ils explicitent comment

comprendre les nouveaux mots de vocabulaire; ils posent à l'oral des questions de haut niveau cognitif; et ils organisent des discussions au sujet des textes.

Dans le même ordre d'idées, 413 enseignants du primaire ont participé à une recherche réalisée au Québec par Martel *et al.* (2012) sur les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension en lecture. L'étude révèle que plus de 41,6% des enseignants interrogés laissent de côté le recours à la discussion à propos des lectures effectuées. Pourtant, cette pratique est reconnue pour permettre d'approfondir la compréhension en lecture (Catts, 2009). Par ailleurs, les différentes recherches sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour le développement des habiletés de compréhension impliquent un enseignement à l'oral de la lecture des stratégies de lecture, de la recherche d'informations implicites (St-Pierre *et al.*, 2016) et des habiletés inférentielles (Daugaard *et al.*, 2017; Hall, 2015; Oakhill et Cain, 2012; St-Pierre *et al.*, 2016).

En lien avec ce qui précède, une recherche descriptive sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature jeunesse montre que la lecture à voix haute est une pratique qui pourrait mieux répondre aux défis de compréhension en lecture des élèves étant donné qu'elle permet d'avoir accès à des œuvres plus complexes avec l'aide de la lecture du lecteur expert qu'est l'enseignant (Beaulieu *et al.* 2019). Parallèlement à ce qui vient d'être dit, une lecture des documents ministériels pour accompagner les enseignants nous conduit à nous demander si les critères d'évaluation et le contenu pédagogique prescrit par le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sont respectés pour l'enseignement de la compréhension en lecture. Le PFEQ explicite quatre compétences à maîtriser : *lire des textes variés; écrire des textes variés; communiquer oralement; apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2001). L'un des critères d'évaluation pour la compétence à lire des textes variés est « [l'] extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents » et s'applique aux trois cycles du primaire. Cependant, il est nécessaire de mentionner que bien que l'énonciation de ce critère fasse partie du programme, une enquête sur les pratiques déclarées pour l'enseignement de la compréhension en lecture et les habiletés inférentielles de St-Pierre *et al.* (2016), réalisée auprès de 15 enseignantes de tous les cycles du primaire au Québec, démontre que bien qu'une majorité de 86,7% des enseignants verbalise leur réflexion pour produire des inférences, seulement 40% d'entre elles enseignent explicitement à l'oral aux élèves comment identifier les informations du texte pour la production d'inférences. La question serait alors de savoir comment les enseignants pourraient

adapter leurs pratiques pour répondre aux défis liés à la production d'inférence afin de comprendre un texte.

Par ailleurs, plusieurs auteurs suggèrent le débat interprétatif, la discussion à visée littéraire ou la lecture en petit groupe pour favoriser la discussion sur la compréhension en lecture et les différentes interprétations que l'on peut donner à un texte (Soulé *et al.*, 2008; Bilodeau, 2008; Chabanne *et al.*, 2008; Burdet et Guillemin, 2013; Turgeon, 2013). Dans cette optique où les discussions font progresser la compréhension d'un texte en amenant les élèves à penser au-delà du texte, les enseignants peuvent proposer aux élèves de réaliser des opérations cognitives comme : « [...] inférer, prédire, tirer des conclusions, faire des hypothèses, raisonner longuement et résoudre des problèmes » (Legendre, 2005, p. 263).

À ce sujet, le développement et la maîtrise des habiletés de compréhension à l'oral, comme celles que nous venons d'évoquer, seraient des prédicateurs significatifs de réussite chez les élèves puisque comprendre le langage oral implique des mécanismes et des opérations qui se rapprochent de ceux nécessaires à la compréhension en lecture (Bianco, 2015). Or, il apparaît que les occasions de discussions sur la compréhension des textes lus sont plutôt rares, dans les classes du primaire. Il y aurait seulement 27% des garçons et des filles qui affirmeraient discuter de leurs lectures en petit groupe à l'école, au moins une fois par semaine, à la fin du 2^e cycle du primaire (MELS, 2012). Ce portrait nous porte à croire que certaines difficultés de compréhension en lecture pourraient découler du fait que les élèves ont peu de moments pour raisonner sur les textes qu'ils lisent, reconnu ici comme un processus de questionnements nécessaire pendant la lecture (Catts, 2009; Giasson, 2011).

La recherche-action de Thériault et Laurin (2016) réalisée au Québec auprès de 13 enseignants du 2^e et du 3^e cycle du primaire ainsi que de deux conseillères pédagogiques a permis de répertorier des pratiques pédagogiques pour l'enseignement des stratégies de lecture pour que les élèves apprennent à gérer leur compréhension des textes. L'enseignement observé pendant cette étude s'appuyait principalement sur l'utilisation des manuels scolaires et ciblait surtout la maîtrise des stratégies utilisées avant la lecture. Qui plus est, la recherche de Martel *et al.* (2012) avait obtenu des résultats similaires en 2012 alors qu'environ 62,6 % des enseignants de l'étude affirmaient

enseigner les stratégies de lecture présentées dans les manuels scolaires et que les élèves avaient peu d'occasions pour développer des habiletés à inférer, anticiper, prédire et faire des hypothèses.

Nous en venons au constat qu'il semble y avoir une méconnaissance de certaines pratiques enseignantes pouvant représenter des pistes de solutions pour développer des habiletés de compréhension en lecture portant plus spécifiquement sur la capacité à inférer des informations dans un texte. Or, certaines pratiques d'enseignement peuvent se dérouler principalement à partir d'échanges menés à l'oral comme le « débat interprétatif » ou la « discussion à visée littéraire ». Ces pratiques font référence aux suggestions proposées par Soulé *et al.* (2008) où l'élève a l'occasion d'échanger lors d'ateliers portant sur un texte littéraire. Les discussions menées à voix haute permettent alors de faire un lien entre l'oral et l'écrit afin de contribuer à comprendre un texte (Bilodeau, 2008).

1.2.2 Les pratiques enseignantes pour le développement des habiletés inférentielles

Nous croyons qu'il est important de s'intéresser aux pratiques enseignantes misant sur le travail de l'enseignant qui pose à l'oral des questions de compréhension en lecture. Ces pratiques impliquent de construire un raisonnement logique et cohérent pour comprendre, puis inférer des informations explicites et implicites (Tousignant, 2018). En effet, la recherche de Tousignant (2018) réalisée avec l'aide de 6 enseignants et de 113 élèves de cinquième année du primaire a permis d'observer un exemple de dispositif comme l'enseignement réciproque qui a permis de mieux outiller les élèves pour travailler la compréhension en lecture. L'enseignement réciproque mis en place par les enseignants dans le cadre de la recherche de Tousignant (2018) accordait une place aux interactions entre pairs et aux rétroactions de l'adulte, et ce, afin de développer de meilleures habiletés de compréhension en lecture et plus spécifiquement pour la production d'inférences.

En lien avec ce qui précède, il existe plusieurs chercheurs et didacticiens (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020) qui soutiennent l'importance d'encourager les enseignants à mettre en place des pratiques enseignantes où un questionnement à l'oral des élèves permet d'aider à comprendre l'écrit et de développer des habiletés inférentielles. Par exemple, les élèves peuvent être amenés à produire certains types d'inférences comme : des inférences pour décrire les relations de cause à effet; des inférences pour repérer les référents lexicaux, soit les mots

substitués par d'autres mots; ou encore, en utilisant les informations lexicales du texte pour comprendre le sens des mots inconnus du lecteur. L'accompagnement de l'enseignant est d'autant plus important que la production d'inférences est reconnue comme une habileté plus complexe à développer pour les élèves qui éprouvent déjà des difficultés en lecture (Blanc 2009; Tousignant, 2018). Nous estimons, à l'instar d'autres chercheurs (Touchette *et al.*, 2020; Tousignant, 2018), que le travail sur les inférences peut donc être facilité lorsque l'enseignement est structuré de façon à diriger des activités menées principalement à voix haute, soit à l'oral.

Dans le cadre de notre formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ainsi que lors de nos recherches, nous avons identifié un intérêt grandissant au Québec et en France pour un autre type de discussion autour des textes : les ateliers pour la pratique de la philosophie pour enfants. Lors de ces ateliers de philosophie avec les enfants, l'enseignant peut faire appel à un dispositif d'enseignement qui privilégie les interactions à l'oral, et ce, afin de développer des habiletés en compréhension en lecture (Gorard *et al.*, 2015) et de développer des habiletés de la pensée pour réfléchir à des questions philosophiques (Chirouter, 2015; et Lipman, 2011). Nos lectures subséquentes nous ont permis d'en arriver au même constat que Soulé *et al.* (2008, p. 41) qui ajoute, à titre d'exemple, que la pratique de la philosophie avec les enfants développe des habiletés de la pensée qui permettent d'être capable de « [...] penser ce que l'on dit, d'introduire la réflexion avant de répondre [et] de pratiquer le doute [...] ». La pratique de la philosophie avec les enfants permet certes de développer ces habiletés de la pensée qui visent à apprendre à penser, à raisonner pour réfléchir au sens de la vie à partir de questions philosophiques, mais selon la recherche de Gorard *et al.* (2015), ces mêmes habiletés servent également à améliorer la compréhension en lecture et le raisonnement logique en mathématique ainsi qu'à développer de meilleures habiletés de résolution de conflits.

D'ailleurs, nous croyons que le modèle de situation de Kintsch et Rawson (2005), qui explique les processus impliqués dans la compréhension en lecture, permet de mieux comprendre comment la pratique de la philosophie pour enfants offre d'excellentes occasions pour travailler la compréhension en lecture pour apprendre bien sûr à penser et à échanger, mais surtout à raisonner sur les « situations décrites par le texte ». En effet, selon Kintsch et Rawson (2005), le modèle de situation repose sur l'idée qu'il y a une situation décrite dans le texte qui implique la production d'inférences, soit de nouvelles informations qui doivent être combinées et intégrées aux

informations du texte et aux connaissances de base du lecteur. Le raisonnement qui accompagne le développement d'idées permet alors de comprendre le sens de ces situations. Cela offre la possibilité de se questionner sur le sens du texte en étant susceptible de soulever de nouvelles questions de nature philosophique. Enfin, nous avançons que le lien entre la production d'inférences et la pratique de la philosophie pour enfants permet de développer une compréhension plus fine de la situation décrite et exposée par le texte, mais également de réfléchir à ce que l'auteur veut transmettre comme message.

1.2.3 La pratique de la philosophie pour enfants pour développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée

Dans la précédente section, nous avons recensé plusieurs recherches qui rapportent que les élèves éprouvent des difficultés à développer des habiletés de compréhension en lecture et plus particulièrement à inférer des informations. Est-il possible de croire qu'il existe des pistes de solution qui ont déjà été évaluées? Nous croyons effectivement que certains résultats de la recherche de McKeown *et al.* (2009) peuvent être intéressants puisqu'ils ont montré une amélioration significative des habiletés en compréhension en lecture pour les groupes dont l'enseignant réalise des activités où les élèves échangent oralement entre eux dans le but de faire des liens entre les idées d'un texte et de construire une représentation cohérente d'une histoire. Cela dit, une synthèse des recherches de Briquet-Duhazé (2018) portant sur l'enseignement de la lecture au Québec entre 1994 et 2016 montre que les méta-analyses recensées s'attardent principalement à déterminer l'efficacité des pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la littérature. Les auteurs de cette synthèse soulignent que le milieu de la recherche aurait avantage à proposer des outils pour l'enseignement-apprentissage de la lecture qui sont issus des résultats de la recherche.

Ainsi, nous savons que l'évaluation menée par Gorard *et al.* (2015) pour le compte de l'université de Durham au Royaume-Uni a démontré que la pratique de la philosophie pour enfants rend possible, dès l'âge de 4 et 5 ans, le développement d'habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques. Cela nous permet de croire que la pratique de la philosophie pour enfants pourrait non seulement permettre le développement d'habiletés à inférer pour comprendre un texte, mais aussi le développement d'habiletés de la pensée auprès d'élèves plus âgés. Si tel est le cas, nous savons qu'il existe différents modèles pour la pratique de la philosophie pour enfants (par exemple,

Chirouter, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017; Tozzi, 2012; Lipman, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Sasseville, 2009) qui proposent plus précisément des ateliers pour le développement des habiletés de la pensée.

À ce propos, c'est Matthew Lipman qui a été l'un des premiers à proposer un dispositif d'enseignement de la philosophie adaptée pour les enfants dans les années 1970 (Lipman, 1995) et ce sont ses travaux qui ont principalement été repris par plusieurs auteurs, dont Edwige Chirouter (Chirouter, 2010, 2011, 2015). Si Lipman (2011) a d'abord proposé des outils, dont plusieurs manuels philosophiques pour aborder la philosophie avec les enfants, et ce, dès l'âge de trois ans, son objectif principal était de proposer aux enfants une occasion d'apprendre à penser en développant des habiletés de la pensée comme proposer des idées, donner des arguments, formuler des définitions, expliquer des concepts, comparer et suggérer des exemples. Quant à elle, Edwige Chirouter suggère plutôt une approche qui implique d'aborder la philosophie à l'aide d'albums jeunesse qui sont lus à voix haute. Pourrions-nous penser que cette pratique pourrait permettre de travailler, à l'oral, les habiletés inférentielles pour comprendre un texte écrit?

Pour mieux comprendre ce que représente cette pratique, nous nous appuyons, entre autres, sur la définition de cette approche proposée par Michel Tozzi (2006, 2012), mais également par Edwige Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017) et Matthew Lipman (2011) qui encouragent la pratique de la philosophie avec les enfants pour qu'ils apprennent à penser et à réfléchir par le questionnement sur des thèmes philosophiques fondamentaux comme la vie, la mort, l'amour, l'amitié, etc. Non seulement cette conception nous semble tenir compte de l'aspect dialectique de la philosophie qui nécessite de raisonner, mais elle est aussi en concordance avec ce qu'Edwige Chirouter (2015, p. 21) identifie dans la philosophie pour enfants comme le fait « [...] d'aider de jeunes enfants à s'émanciper de leur seul point de vue, à envisager d'autres perspectives et à parvenir à plus d'objectivité. » Ainsi, nous pouvons postuler que la pratique de la philosophie avec des enfants permet de réfléchir, d'écouter les autres et de poser des questions.

Lipman et Chirouter, tous deux philosophes, s'entendent pour définir la philosophie par la capacité à réfléchir sur le monde, mais c'est toutefois Chirouter (2015) qui déploie un véritable discours sur les liens possibles entre la philosophie et la littérature. Selon Chirouter (2015), les élèves parviennent à développer une pensée critique par la discussion et le raisonnement parce que la

littérature jeunesse permet, à partir de la fiction, d'ancrer des textes dans l'universel, dans l'expérience humaine et dans un monde qui existe. Pouvons-nous donc faire l'hypothèse que c'est ce lien entre la philosophie et la littérature qui pourrait répondre aux besoins des élèves de discuter, de raisonner et de mieux comprendre les textes qu'ils lisent? La philosophie pour enfants constitue en effet une avenue intéressante pour la recherche puisque le lien entre la philosophie pour enfants et le développement à l'oral des habiletés inférentielles pour la lecture de texte écrit nous semble un sujet peu étudié. À partir de nos recherches, nous en sommes venus à la conclusion que peu de recherches et d'ouvrages portent sur le sujet de la philosophie pour enfants et que celles qui ont été menées l'ont principalement été par des philosophes et non par des didacticiens (Chirouter, 2011; Gagnon *et al.*, 2012; Gorard *et al.*, 2015; Tozzi, 2012; Lipman, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Sasseville, 2009).

De surcroît, nous croyons que le manque de recherche dans le domaine de la philosophie pour enfants dont les objectifs visent à combiner le développement à l'oral d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée justifie la pertinence de mener une recherche sur ce sujet. Bien sûr, les liens qui unissent la pratique de la philosophie pour enfants et le développement d'habiletés de compréhension en lecture nous conduisent à nous intéresser plus spécifiquement au modèle d'Edwige Chirouter étant donné que la philosophe privilégie l'utilisation d'albums de littérature jeunesse comme des albums jeunesse. Le modèle d'Edwige Chirouter est d'ailleurs plus intéressant puisqu'il permet d'être évolutif dans la mesure où il permet de proposer des séquences qui utilisent des albums de littérature jeunesse qui sont récents et qui reflètent les questionnements des enfants. Enfin, la littérature jeunesse nous semble assurément plus intéressante pour refléter les questionnements des enfants (MELS, 2001), mais aussi pour être un déclencheur qui fait émerger des questions de compréhension en lecture, des questions d'inférence ainsi que des questions philosophiques.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons souligner l'importance d'inscrire ce type de recherche dans le monde scolaire du secteur primaire en ciblant les élèves du deuxième cycle du primaire. En consultant le programme de formation de l'école québécoise, nous pouvons remarquer que le programme fait une place à des dispositifs comme la pratique de la philosophie pour enfants en soulignant que les élèves doivent avoir des occasions de lire des œuvres de littérature jeunesse et de développer un jugement critique (MELS, 2001). Il s'agit pour l'école d'avoir un

rôle « [...] important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites » (MELS, 2001, p. 24). Cette mission de l'école primaire québécoise d'aider les élèves à exprimer un jugement critique correspond aussi à l'idée promue par la pratique de la philosophie pour enfants. La philosophie pour enfants qui s'incarne sous la forme de la discussion est une façon d'apprendre à penser et elle vise le développement des habiletés de la pensée critique (Chirouter, 2011; Gagnon *et al.*, 2012; Tozzi, 2012; Lipman, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Sasseville, 2009). Le but est d'amener l'enfant à apprendre à réfléchir, à se questionner et à raisonner en groupe en considérant les faits pour élaborer des jugements (Lipman, 2011). Nous pouvons ainsi constater que certaines habiletés prescrites dans le programme comme le développement du jugement critique peuvent être développées dans le cadre d'ateliers de philosophie pour enfants.

En résumé, nous croyons qu'il est important de réfléchir aux outils proposés spécifiquement pour la mise en place de pratiques enseignantes visant le développement d'habiletés en compréhension en lecture chez les élèves du primaire. Les questions relatives à ce sujet sont d'autant plus pertinentes pour l'amélioration des pratiques pédagogiques. Nous pensons qu'il y a un intérêt à développer des outils pour les enseignants intéressés par l'enseignement de la compréhension en lecture et la pratique de la philosophie pour enfants. Nous souscrivons plus spécifiquement à l'idée de développer des séquences d'enseignement définies par Legendre (2005) comme un ensemble d'étapes pour guider un enseignant qui aide l'apprenant à atteindre des objectifs d'apprentissage précis. D'autant plus que l'absence de séquence d'enseignement et le manque de recherche sur la pratique de la philosophie pour enfants justifient les besoins de mener une recherche. Enfin, nous pensons qu'il est pertinent de proposer une séquence d'enseignement composé d'ateliers structurés pour la pratique de la philosophie pour enfants selon le modèle de Chirouter (2011, 2015) qui fait une place à la lecture d'albums jeunesse tout en visant le développement, à l'oral, à la fois des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée chez les élèves du primaire.

1.3 Le problème spécifique

Nos constats par rapport aux pratiques enseignantes assez traditionnelles où les élèves doivent répondre principalement à des questions de compréhension en lecture sans avoir de véritables occasions pour développer, à l'oral, des stratégies de lecture, nous amènent à constater le manque de ressources didactiques pour les enseignants. Nous pouvons également nommer qu'il y a une absence de séquence d'enseignement pour la pratique de la philosophie pour enfants qui permettrait le développement, à l'oral, des habiletés en lecture comme produire des inférences et des habiletés de la pensée pour des élèves de deuxième cycle du primaire. Dans son modèle, Edwige Chirouter propose effectivement des séquences d'enseignement, mais celles-ci traitent seulement du volet philosophique sans s'attarder au développement des habiletés de la compréhension. Ces séquences visent exclusivement, par la lecture d'albums jeunesse, le développement des habiletés de la pensée : se poser des questions, donner des exemples, justifier des affirmations et formuler des arguments. Il est important de mentionner que l'autrice suggère seulement des œuvres européennes de littérature jeunesse pour aborder des questions philosophiques. Or, nous pouvons postuler que ces dernières sont éloignées de la culture des élèves du Québec. Pourtant, les œuvres québécoises de littérature jeunesse explorent, elles aussi, des questions philosophiques et elles peuvent davantage interpeler les jeunes lecteurs parce qu'ils peuvent s'identifier plus facilement aux personnages des histoires. Nous pouvons donc déplorer qu'à notre connaissance, il n'existe pas de séquences d'enseignement validées et destinées aux enseignants du primaire qui voudraient recourir à la littérature jeunesse, en intégrant notamment un corpus d'œuvres québécoises, pour aborder à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

1.4 La question de la recherche

Considérant d'une part que la philosophie pour enfants représente une approche pertinente pour développer, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée, et d'autre part, l'absence de séquence d'enseignement proposant des ateliers pour la pratique de la philosophie pour enfants qui permettent de développer ces deux types d'habiletés à l'aide d'un corpus constitué notamment d'albums québécois, notre question de recherche est la suivante :

Quelles seraient les composantes d'une séquence d'enseignement d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée pour des élèves de deuxième cycle du primaire?

1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Le but de cette recherche est fondé sur le désir d'aider les enseignants qui veulent implanter la philosophie pour enfants dans leur classe et améliorer leur enseignement des habiletés de compréhension en lecture de leurs élèves. Tout bon pédagogue sait qu'il est fondamental d'encourager le développement d'habiletés de la pensée et de son corolaire qu'est la pensée critique pour contribuer à la société. Autrement dit, on peut espérer que l'exercice de la pensée critique puisse guider les individus dans leurs choix et leurs prises de décisions pour, entre autres, prendre en charge leur santé adéquatement et participer activement à la vie en société. Notre recherche s'appliquera à mieux définir le rôle de l'enseignant dans une perspective où il permet aux élèves de se poser des questions philosophiques en lien avec des thèmes philosophiques qui les concernent directement dans le cadre d'une discussion où ils pratiquent le dialogue entre eux. Par ailleurs, nous croyons que le fait de travailler à l'oral les habiletés de compréhension en lecture pourrait avoir un effet sur la compréhension inférentielle des textes et les habiletés à communiquer des élèves, nécessaires à la réussite scolaire (MELS, 2017).

Nous estimons que l'originalité de notre recherche est qu'elle aura une contribution inédite à la didactique du français, car elle adopte une perspective axée sur la didactique de la lecture qui s'appuie sur la pratique de la philosophie pour enfants. Nous justifions l'intérêt scientifique de notre recherche par l'absence de séquence d'ateliers destinée aux enseignants du primaire pour la

pratique de la philosophie avec les enfants qui soient conçus à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Ainsi, notre travail va permettre d'identifier les composantes d'une séquence d'ateliers qui pourra répondre aux besoins identifiés pour la pratique de la philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois afin de favoriser à la fois le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée. Notre recherche pourra donc intéresser tant les chercheurs en didactique du français que ceux du domaine de la philosophie pour enfants.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Notre premier chapitre a permis de mettre en lumière l'importance d'apprendre à lire dans la société d'aujourd'hui. Nous avons dressé un portrait des habiletés des élèves en lecture en identifiant l'acte de lire comme une activité qui nécessite de recourir à un ensemble d'habiletés qui permet de comprendre un message écrit. Notre analyse des résultats des élèves québécois en lecture nous a conduit à soulever des questions par rapport à la persistance de pratiques enseignantes traditionnelles pour la lecture, ce qui ne favorise pas suffisamment le développement à l'oral des habiletés inférentielles. Notre analyse a en effet permis de constater que certaines pratiques enseignantes efficaces, comme la discussion à visée littéraire ou la lecture en petit groupe, qui permettent le développement à l'oral des habiletés inférentielles, sont malheureusement méconnues ou peu utilisées par les enseignants (Martel *et al.*, 2012; Soulé *et al.*, 2008). À notre connaissance, la philosophie pour enfants n'est pas non plus retenue comme dispositif d'enseignement pour le développement des habiletés inférentielles. Pourtant, elle pourrait très bien s'y prêter. De surcroît, il ne semble pas exister de séquences didactiques qui font une place à la pratique de la philosophie pour enfants en ciblant la lecture d'albums jeunesse, notamment québécois, comme l'une des composantes pour le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Ce deuxième chapitre vise donc à exposer les concepts clés de ce projet et ainsi à mieux préciser l'objet de notre recherche. Nous avons identifié que le concept de compréhension en lecture permet au lecteur de prendre en charge sa lecture et de gérer sa compréhension d'un texte (Giasson, 2004, 2011). Nous allons maintenant expliquer davantage ce que représente l'apprentissage de la lecture, la compréhension en lecture et le développement d'habiletés de compréhension en lecture dont celles nécessaires à la compréhension inférentielle. Notre définition de la compréhension inférentielle nous permettra de préciser les habiletés à mettre en œuvre pour produire certaines inférences nécessaires à la compréhension d'un texte. De plus, nous préciserons les activités à mettre en place pour favoriser le développement, à l'oral, d'habiletés inférentielles. Une synthèse permettra d'exposer les composantes didactiques pour le développement, à l'oral, d'habiletés inférentielles, et ce, plus spécifiquement lors d'activités de lecture interactive réalisées à l'aide d'albums jeunesse.

Ensuite, nous allons présenter le concept de philosophie pour enfants en nous appuyant sur les travaux de deux philosophes, soit Matthew Lipman et Edwige Chirouter. Nous détaillerons également les visées pédagogiques de la didactique de la philosophie pour enfants et définirons le concept de développement des habiletés de la pensée en ciblant certaines d'entre elles comme pouvant être développées par des élèves du primaire. Nous allons clore notre cadre conceptuel par une synthèse nous permettant de répondre, de façon théorique, à notre question de recherche et nous allons terminer par la présentation de notre objectif de recherche.

2.1 Apprentissage de la lecture et développement des habiletés de compréhension en lecture

La lecture et l'apprentissage de la lecture

Le sujet de notre mémoire est la lecture qui se définit et s'incarne par l'action de lire, ce qui selon Maryse Bianco (2015, p. 11) suppose les actions suivantes : « Lire, c'est donc identifier les mots et comprendre ce qui a été identifié. » La prémisse de notre travail de recherche est fondée sur l'idée que l'apprentissage de la lecture consiste à apprendre à mettre en relation des processus nécessaires pour identifier des mots, comprendre et construire le sens d'un texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Irwin, 1991). Nous avons donc orienté notre projet de recherche sur les processus en lecture qui permettent de comprendre et plus spécifiquement sur les habiletés à inférer. Dans la prochaine section, nous allons d'abord présenter les différents processus de lecture qui regroupent des processus qui se déploient en deux composantes majeures : la première composante implique les processus qui permettent de décoder et d'identifier les mots; alors que la deuxième composante suppose un enchaînement de processus pour construire et comprendre le sens d'un texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Legendre, 2005; Irwin, 1991). À l'instar de Bianco (2015), nous considérons que si les habiletés de la première composante sont nécessaires à l'apprentissage de la lecture, elles ne sont pas suffisantes pour comprendre ce qui est lu. C'est pourquoi nous expliciterons dans les prochaines sections comment il est possible de développer, à l'oral, des habiletés de compréhension en lecture et plus spécifiquement les habiletés à produire des inférences qui, selon Montésinos-Gelet *et al.* (2022) sont des habiletés de haut niveau impliquant de faire des liens entre les différentes informations implicites et explicites du texte pour ainsi s'assurer d'une bonne compréhension en lecture.

2.1.1 Définition de la compréhension en lecture

La compréhension en lecture et ses différentes composantes

Pour comprendre un texte, il faut que le lecteur utilise ses connaissances sur la structure des textes, qu'il produise des inférences et gère sa compréhension (Blanc, 2009; Giasson, 2011). Cela nécessite que le lecteur identifie d'abord les mots du texte lu pour ensuite effectuer des analyses morphologiques et syntaxiques. Ces analyses vont rendre cohérentes les relations sémantiques entre les mots et les phrases (Dufays *et al.*, 2009; Bianco, 2015). Autrement dit, l'analyse morphologique va permettre de comprendre la construction des mots alors que l'analyse syntaxique va aider à saisir comment la phrase est composée et structurée. De cette façon, le lecteur peut comprendre le sens de ce qu'il lit en réalisant des inférences fondées sur le texte à l'aide de ses connaissances, dans la mesure où les informations d'une phrase sont combinées à celles des autres phrases pour établir une structure cohérente pour la compréhension du lecteur (Bianco, 2015).

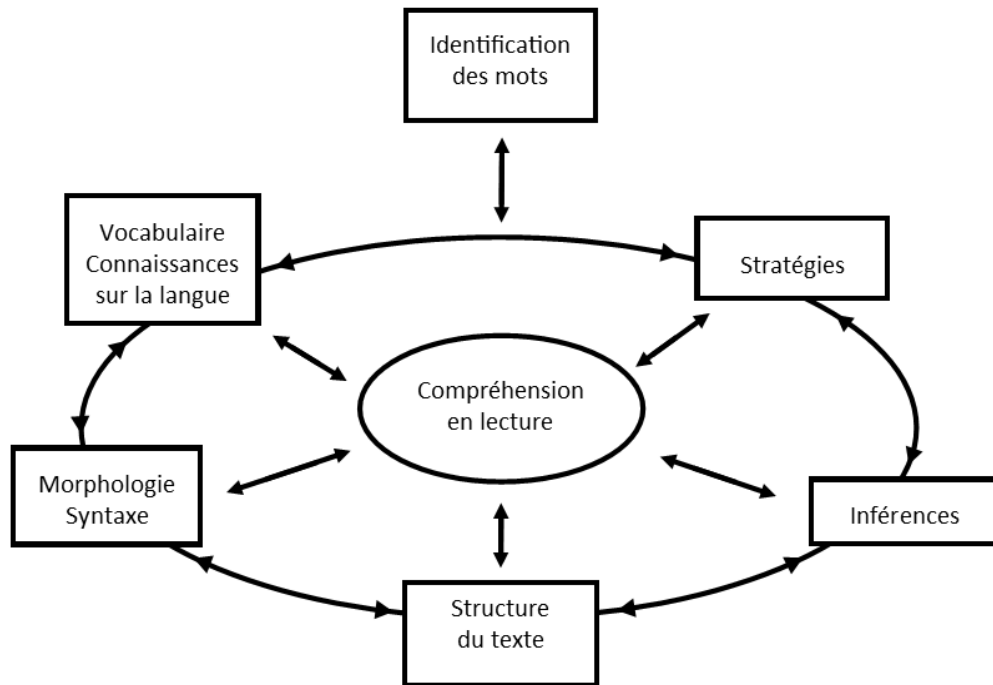
L'activité du lecteur implique également de combiner les informations liées au sujet du texte en suivant la progression et en déjouant les difficultés, les énigmes, les ambiguïtés, les contradictions et la polysémie des mots choisis par l'auteur (Dufays *et al.*, 2009; Tauveron, 2002). Ainsi, le traitement des informations du texte va, entre autres, dépendre de la mise en action des connaissances spécifiques sur la structure du texte (par exemple : situation initiale, personnages, buts, problème, actions des personnages et situation finale), des inférences effectuées et des stratégies de lecture déployées pour permettre de réguler l'activité du lecteur et de comprendre (Tauveron, 2002; Giasson, 2011; Bianco, 2015).

Tout au long de sa lecture, le lecteur peut avoir recours à différentes stratégies pour gérer sa compréhension (Giasson, 2011). De manière plus concrète, nous pouvons par exemple penser aux stratégies où le lecteur fait des prédictions et des hypothèses, active ses connaissances antérieures, fait des inférences ou se pose des questions en lisant (Godbout *et al.*, 2016). Selon Giasson (2011), le lecteur peut avoir recours à différentes stratégies de lecture qui sont des actions pour surmonter des difficultés rencontrées et pour comprendre le sens du texte. Il est possible de recourir aux stratégies suivantes: la relecture; le retour sur un passage lu; la reformulation dans ses propres mots de ce qui a été lu; le retour au but de la lecture; le questionnement; l'image mentale; le retour au titre; et l'analyse des éléments graphiques (Blanc, 2009; Bianco, 2015; Giasson, 2011;

Godbout *et al.*, 2016). La nomenclature des stratégies n'est pas restrictive puisque ces dernières sont des moyens que le lecteur a à sa disposition pour surmonter les défis posés par la lecture d'un texte. Les principes d'un enseignement explicite des stratégies de lecture comme : la verbalisation à haute voix pour expliquer le raisonnement d'un lecteur expert; puis, l'étayage des activités d'apprentissage, dont le débat, la discussion et la confrontation des points de vue contribuent au développement des habiletés de compréhension en lecture (Bianco, 2015; Giasson, 2011; McKeown *et al.*, 2009; Sorin, 2004; Soulé *et al.*, 2008; Tauveron, 2002; Tozzi, 2012). En somme, le modelage de l'enseignant lors de l'enseignement des stratégies de lecture ainsi que la rétroaction spécifique de la part de l'enseignant ou des pairs permettent d'explicitier le travail métacognitif du lecteur pour que celui-ci prenne conscience de ce qu'il faut faire pour comprendre un texte.

À priori, la compréhension en lecture est considérée comme une activité « [...] séquentielle et cyclique » (Bianco, 2015, p. 31). Dès lors, il faut supposer que l'acte de lire impose des allers-retours entre ce qui a été lu et ce qui vient d'être lu. L'intégration de différentes informations lues contribue à construire le sens des phrases, le sens grammatical et le sens symbolique (Dufays *et al.*, 2009; Bianco, 2015). Il existe une logique et une cohérence entre les phrases, puis entre les paragraphes, c'est-à-dire que la compréhension d'un texte suppose la présence de différents niveaux d'intégration de l'information, soit un premier niveau où le lecteur extrait les informations des phrases isolées, puis celles des relations entre chacune des phrases où il dégagne une structure thématique (Bianco, 2015). La structure thématique d'un récit peut être identifiée comme la macrostructure d'un texte, soit la structure du texte composée des idées principales d'un texte et de ce qu'on peut retenir comme étant essentiel. Enfin, les divers traitements des mots, des phrases et du texte permettent de lier les informations textuelles aux connaissances générales du lecteur et ainsi de lui permettant ainsi de comprendre ce qu'il lit (Tauveron, 2002; Dufays *et al.*, 2009; Giasson, 2011; Bianco, 2015, p. 32). La figure 2.1 est inspirée du modèle de Bianco (2015, p. 18), mais elle diffère, car elle permet d'explicitier l'aspect cyclique de la compréhension puisqu'on peut y distinguer une suite d'interactions entre les différentes habiletés que nous avons précédemment nommées.

Figure 2.1 - La compréhension en lecture



2.1.2 Développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture à l'aide des albums jeunesse

Dans cette section, nous définirons le développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture à l'aide des albums jeunesse en détaillant d'abord ce que représente le développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture. Nous expliquerons ensuite ce que représente la compréhension inférentielle. Cette explication permettra de préciser les habiletés inférentielles nécessaires à la compréhension en lecture. Nous exposerons ensuite les arguments théoriques pour définir les habiletés inférentielles et expliquer comment il est possible de les développer à l'aide de la littérature jeunesse. Enfin, nous expliciterons les composantes d'une séquence didactique pour la pratique de la philosophie pour enfants à l'aide d'albums jeunesse pour développer, à l'oral, les habiletés inférentielles.

2.1.2.1 Développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture

Nous avons précédemment mentionné que les habiletés de compréhension peuvent se développer de diverses façons, notamment lors d'activités d'enseignement qui se déroulent à l'oral sans que l'élève ait à lire lui-même le texte. Ainsi, il est possible d'évacuer l'identification des mots et la

fluidité dans le but de se concentrer sur des habiletés de plus haut niveau. Dans le cadre de notre recherche, nous sommes conscients qu'il existe une variété de pratiques enseignantes qui favorisent le développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture, dont l'enseignement explicite (Bilodeau, 2008), mais aussi la manipulation d'un texte à l'oral, la discussion et la verbalisation des procédures et des raisonnements à partir d'un texte (Bianco, 2015). Il nous semble que la lecture interactive, c'est-à-dire une lecture à voix haute effectuée par l'enseignant et entrecoupée d'arrêts pour discuter de la compréhension des élèves (Dougherty Stahl, 2014; Giasson, 2011) semble être à même de mieux répondre aux besoins des élèves dans le cadre d'ateliers de philosophie pour enfants, et ce, en permettant le développement, à l'oral, d'habiletés nécessaires à la compréhension en lecture avec l'aide d'un lecteur expert qui fait la lecture d'un texte.

La lecture interactive suppose que l'enseignant fasse un enseignement avec étayage, c'est-à-dire une lecture oralisée ou une lecture à voix haute qui permet de: modéliser l'emploi des stratégies de lecture; poser des questions sur le texte; s'interroger sur le sens des mots; identifier le bon référent pour un mot ou un groupe de mots; établir la cohérence du texte; anticiper les informations dans un texte; ou encore, coconstruire le sens du texte (Giasson, 2011; Montésinos-Gelet *et al.*, 2022; Morin *et al.*, 2007). Cette lecture peut alors être l'occasion d'aider et de supporter la compréhension des élèves qui comprennent moins bien un texte parce qu'ils peuvent aussi avoir plus de difficulté à produire des inférences que les élèves qui comprennent plus facilement ce qu'ils lisent (Blanc, 2009). On pourrait ajouter que les intonations que le lecteur donne au texte et le contexte dans lequel le texte est lu contribuent à la compréhension, à l'assimilation et à la mémorisation du texte (Hibberd, 2010). Enfin, les textes que nous ciblons pour pratiquer la philosophie pour enfants sont plus résistants et ils demandent un niveau de compréhension inférentiel élevé, d'où l'intérêt de les travailler à l'oral avec les élèves pour ainsi s'assurer de la compréhension du texte lu.

Dans le même ordre d'idées, on peut se poser la question sur les moyens pour soutenir le développement des habiletés de compréhension et plus particulièrement les habiletés à inférer. La lecture à voix haute est le premier moyen que nous privilégions pour résoudre des problèmes de compréhension soulevés par le texte, mais aussi pour offrir des occasions pour que les élèves verbalisent et décrivent les relations de cause à effet dans la chaîne des événements présentés dans une histoire (Dougherty Stahl, 2014; Giasson, 2011). C'est également la modélisation de l'enseignant qui peut servir de second moyen pour soutenir les élèves. Cette modélisation des

processus d'un lecteur expert repose sur un questionnement pour repérer les informations explicites du texte et une discussion à l'oral pour développer plus spécifiquement des habiletés à inférer (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). Ces deux moyens, soit la lecture à voix haute et la modélisation de l'enseignant, rendent possible la mise en évidence des indices du texte qui servent à produire une inférence, et ce, parce que l'enseignant explique à voix haute ce qu'il veut faire comprendre aux élèves (Bianco, 2015; Giasson, 2011).

La lecture interactive peut aussi se caractériser par la discussion et le questionnement afin de mieux soutenir le développement des habiletés de compréhension des élèves du primaire, et plus particulièrement, les habiletés à inférer pour assurer une compréhension inférentielle. Selon Tauveron (2002), les pratiques enseignantes qui permettent d'aborder l'apprentissage de la compréhension en lecture, comme les moments d'échanges et les questions lors de la discussion, doivent s'appuyer sur des textes qui posent des problèmes de compréhension. La lecture à haute voix rend quant à elle possible un mode de présentation des textes qui privilégie un dévoilement progressif du texte (Morin *et al.*, 2007). C'est la segmentation et le découpage d'un texte lors de la lecture en faisant une place aux erreurs d'interprétation qui permet aux élèves de proposer leurs réflexions et leurs hypothèses pour résoudre des problèmes de compréhension de texte (Tauveron, 2002).

Dans le même sens que ce qui a été précédemment nommé, la modélisation de la lecture à voix haute faite par l'enseignant peut être influencée par des facteurs comme le choix du livre, l'engagement des élèves dans les discussions et l'étayage de l'enseignant (Dupin de Saint-André, 2011). Le choix du livre doit donc permettre de susciter l'intérêt des élèves. Selon Montésinos-Gelet *et al.* (2022), il serait donc important de considérer des livres qui suscitent le plaisir ou qui rejoignent les intérêts des enfants. L'engagement des élèves dans la discussion va ensuite dépendre de l'intérêt suscité par le livre, mais aussi de la capacité de l'enseignant à diversifier les modalités choisies pour réaliser les activités (Montésinos-Gelet *et al.*, 2022). Les modalités doivent être variées en proposant différents regroupements d'élèves (groupe-classe, sous-groupes, individuel). Quant à l'ordre des questions de compréhension en lecture visant la production d'inférences, elles doivent être étayées. Ainsi, les premières questions de compréhension en lecture doivent s'appuyer sur les informations explicites qui vont ensuite permettre de répondre aux questions de compréhension inférentielle qui exigent de comprendre les

informations implicites (Giasson, 2011). Enfin, les interventions de l'enseignant doivent être variées: elles peuvent viser à formuler des hypothèses sur le sens d'un mot nouveau ou sur le choix de la signification d'un mot qui peut avoir une incidence sur la suite d'une histoire; elles peuvent concerner les liens à établir entre les phrases afin de porter sur les éléments et les idées qui sont rapprochés dans le texte; et elles doivent servir à établir des liens entre les éléments qui proviennent des différentes parties du texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011).

2.1.2.2 Définition de la compréhension inférentielle

La compréhension inférentielle se définit par la capacité à comprendre les inférences produites, et ce, en faisant appel à des habiletés qui requièrent de lier des informations entre elles et de procéder à des déductions en se référant aux indices du texte et à ses propres connaissances générales (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Touchette *et al.*, 2020). Au cours de sa lecture, le lecteur met en relation les différentes informations pour produire des inférences qui peuvent être distinguées en plusieurs catégories selon les auteurs (nous les présentons, plus loin). À partir de ces prémisses, il est possible d'identifier, en fonction du groupe d'âge des élèves, un certain nombre de questions à formuler pour différents types d'inférences qui peuvent être développées lors d'une lecture interactive entrecoupée d'un questionnement mené par un enseignant qui modélise la lecture à voix haute et qui nomme explicitement les indices qui l'aident à faire une inférence (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). Nous en présentons des exemples plus loin.

2.1.2.3 Développement à l'oral des habiletés inférentielles pour la compréhension inférentielle

Les habiletés inférentielles peuvent se définir par la capacité de l'élève à générer des inférences à partir des informations explicites, des informations implicites et de ses connaissances générales (Touchette *et al.*, 2020). Pour le développement à l'oral d'habiletés inférentielles, la modélisation de la lecture faite par l'enseignant permet d'exemplifier la recherche d'indices pour inférer des informations (Giasson, 2011). De surcroît, la verbalisation à voix haute des questionnements pendant la lecture interactive permet de constater que la production d'une inférence valide doit combiner des informations explicites et implicites élaborées à l'aide des connaissances générales du lecteur, mais aussi des connaissances sur : les relations entre les causes et les effets du texte; les référents; les éléments lexicaux du texte; les structures des textes, et ce, pour bien saisir la

cohérence du texte qui est lu (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007).

Pendant la lecture interactive, le questionnement de l'enseignant va quant à lui permettre de comprendre comment articuler différentes habiletés pour lire et inférer les informations nécessaires à la compréhension du texte. La lecture interactive fait en sorte que les réponses et les questions des élèves servent aussi de modèles pour les pairs. Il est alors possible de se servir des élèves pour renforcer une habileté efficace ou, au contraire, relever comment l'hypothèse de l'élève ne peut pas s'avérer vraie dans certains particuliers. Les questions posées doivent principalement être ouvertes et réduire au minimum la possibilité d'y répondre par oui ou par non (Touchette *et al.*, 2020). Par exemple, des mots-clés comme « pourquoi », « qu'est-ce qui », « explique » ou « nomme » vont aider à établir les liens entre les éléments importants du texte (Giasson, 2011). On peut donc retenir que l'enseignant peut soutenir à l'oral le développement d'habiletés à inférer en posant des questions à l'aide de mots-clés, mais qu'il faut d'abord déterminer les types d'inférences déterminantes pour la compréhension inférentielle lors d'ateliers de philosophie pour enfants.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons retenu la classification des inférences proposée par Giasson (2011) afin de conserver le vocabulaire utilisé par les professionnels du milieu scolaire québécois et nous avons donc sélectionné trois types d'inférences qui peuvent être développées à l'oral en posant des questions de compréhension en lecture et en utilisant la littérature jeunesse: les inférences causales; les inférences référentielles; et les inférences lexicales. Cependant, notre présentation de ces inférences ne tient pas compte de la distinction entre les inférences nécessaires, qui assurent la compréhension du texte (Giasson, 2011), et les inférences optionnelles, qui contribuent à la compréhension sans y nuire si elles ne sont pas réalisées (Touchette *et al.*, 2020). Nous considérons qu'il importe de garder une certaine fluidité pendant la lecture interactive et de cibler d'abord les inférences nécessaires qui assurent la compréhension du texte afin d'éviter de surcharger la lecture d'un trop grand nombre de questions. Dans la prochaine section, nous avons choisi d'utiliser l'album *Gustave* de Rémy Simard (2013), dans le but d'exemplifier les questions à poser aux élèves pour qu'ils puissent produire des inférences nécessaires au développement d'habiletés inférentielles (voir les tableaux 2.1, 2.2 et 2.3). Dans cet album qui aborde le thème de la désobéissance et de la mort, le personnage principal est une souris qui désobéit à sa mère en partant se promener en ville avec son ami la souris Gustave. Malheureusement, Gustave se fait

manger par un chat. Au fil des pages, le lecteur doit produire des inférences pour découvrir à la toute fin que Gustave était en réalité une peluche qui était la réplique d'une véritable souris. Le chat a donc mangé la peluche du personnage principal. À l'aide de l'album *Gustave*, nous ferons une présentation de différents exemples de questions pour produire des inférences causales, des inférentielles référentielles et des inférences lexicales. Nous expliciterons ensuite les critères à retenir pour l'utilisation de la littérature jeunesse afin de développer, à l'oral, des habiletés inférentielles.

Les inférences causales sont considérées comme étant celles qui permettent de comprendre les relations entre les causes et les effets, et plus particulièrement dans un texte narratif ou, dans une moindre mesure, un texte courant. Ces inférences facilitent plus particulièrement la compréhension pour les éléments suivants: la cohérence entre les différentes parties d'un texte; et les actions, les émotions, les états, les essais ou les erreurs des personnages (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). Le tableau 2.1 exemplifie une inférence causale de type cause et effet et présente des exemples de questions pour en soutenir la production.

Tableau 2.1 - Exemple pour la production d'inférences causales à partir de l'album *Gustave* de Rémy Simard

Types d'inférences	Extrait d'album	Question
Inférences causales Elles permettent de comprendre les relations de cause à effet entre des informations du texte (Blanc, 2009; Giasson, 2011). On peut penser aux liens entre deux situations dans le but de structurer un récit (Bianco, 2015; Blanc, 2009).	« Gustave ne jouera plus. Il ne me dira plus bonne nuit. Il ne me regardera plus. Le chat l'a mangé. » (Simard, 2013, p. 3-4-5)	Pourquoi Gustave ne jouera plus, ne dira plus bonne nuit ou ne regardera plus l'autre souris?
	Réponse attendue : Gustave est mort parce que le chat l'a mangé.	
	Les indices pour produire l'inférence : Le lecteur devrait déterminer que Gustave est mort (effet) parce que le chat l'a mangé (cause). L'information explicite est le fait que le chat a mangé la souris prénommée Gustave. Le lecteur peut générer une nouvelle information implicite à partir de ses connaissances générales sur les chats et les souris en déduisant que Gustave est mort parce que le chat l'a mangé. Cette information est nouvelle parce que l'auteur n'affirme pas que Gustave est mort. Néanmoins, il peut s'agir d'un effet logique (la mort) à la suite de la cause (le chat a mangé la souris) que l'auteur nomme.	

Les inférences référentielles ou anaphoriques exigent d’associer les pronoms et les autres mots de substitution aux groupes de mots qu’ils remplacent (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020). Il peut par exemple y avoir : les pronoms personnels, relatifs ou démonstratifs; les adverbes de temps ou de lieu; les synonymes; les périphrases; les termes génériques (voir tableau 2.2). Enfin, l’ouvrage de Montésinos-Gelet *et al.* (2022) nomme des critères de complexité : 1) plus le pronom est rapproché du mot référent, plus il est facile de le repérer; 2) un pronom sujet est plus facile à associer à son référent qu’un pronom objet; 3) le marquage du genre et du nombre facilite la sélection pour repérer le référent de la reprise; 4) une reprise qui précède son référent est plus difficile à comprendre.

Tableau 2.2 - Exemple pour la production d’inférences référentielles à partir de l’album **Gustave** de Rémy Simard

Types d’inférences	Extrait d’album	Questions
<p>Inférences référentielles Elles servent à déterminer les mots qui sont remplacés par un pronom, un synonyme, un mot ou un groupe de mots de substitution à l’aide du contexte dans lequel il est inséré (Blanc, 2009; Giasson, 2011).</p>	<p>« Gustave ne jouera plus. Il ne me dira plus bonne nuit. Il ne me regardera plus. Le chat l’a mangé. » (Simard, 2013, p. 3-4-5)</p>	<p>Qui ne dira plus bonne nuit? À qui? Et/ou Qui le chat a-t-il mangé?</p>
	<p>Réponse attendue : Le « il » remplace « Gustave ». Le « l’ » remplace « Gustave ».</p>	
	<p>Les indices pour produire l’inférence : L’information explicite est le mot « Gustave ». Le lecteur peut générer de nouvelles informations implicites à partir de ses connaissances générales sur les mots qui peuvent remplacer d’autres mots ou groupes de mots. Cette information est nouvelle parce que l’auteur n’affirme pas que « il » ou « l’ » remplace Gustave et que le « me » remplace le narrateur. Néanmoins, l’inférence lexicale est nécessaire pour comprendre de qui il est question.</p>	

Les inférences lexicales peuvent être produites à l'aide des informations à proximité du mot inconnu en combinant les informations tirées du contexte et des connaissances générales du lecteur (Touchette *et al.*, 2020). Selon Giasson (2011), ce type d'inférence permet de comprendre le sens des mots nouveaux ou inconnus à partir des éléments qui contextualisent le texte (voir tableau 2.3).

Tableau 2.3 - Exemple pour la production d'inférences lexicales à partir de l'album *Gustave* de Rémy Simard

Types d'inférences	Extrait d'album	Question
<p>Inférences lexicales Selon Giasson (2011), elles permettent de trouver le sens d'un mot ou d'un groupe de mots qui n'est pas connu du lecteur, et ce, à l'aide du contexte.</p>	<p>a) « On s'amuse quand il est apparu juste devant nous. » (Simard, 2013, p. 8)</p> <p>b) Maman cherche quelque chose dans son armoire. Elle en sort une petite souris en peluche, tout comme Gustave. » (Simard, 2013, p. 46)</p>	<p>a) Que signifie le mot « apparu »?</p> <p>b) Que signifie le groupe de mots « tout comme »?</p>
<p>Ces inférences dépendent du vocabulaire connu du lecteur et elles ne sont pas toutes nécessaires pour comprendre le texte (Touchette <i>et al.</i>, 2020).</p>	<p>Réponse attendue :</p> <p>a) Le mot « apparu » signifie « arrivé ».</p> <p>b) Le groupe de mots « tout comme » signifie « pareille » ou « semblable ».</p> <p>Les indices pour produire l'inférence :</p> <p>a) L'information explicite est l'extrait de phrase « [...] devant nous ». Le lecteur peut choisir d'ignorer le mot pour comprendre que le chat est devant les souris. Il peut également le remplacer par un mot connu comme « arrivé » pour saisir une nouvelle information implicite à l'aide des connaissances du lecteur.</p> <p>b) L'information explicite est l'extrait de phrase « [...] une petite souris en peluche ». Le lecteur doit utiliser cette information pour comprendre que Gustave est une souris en peluche. Le groupe de mots « tout comme » implique de produire l'inférence lexicale en pouvant remplacer le groupe de mots par un mot connu, par exemple « comme » ou un groupe de mots « pareille à » ou « semblable à » pour saisir une information implicite à l'aide des connaissances du lecteur. Cette inférence est nécessaire pour comprendre le texte.</p>	

En résumé, nous avons choisi la lecture interactive que nous avons définie comme une lecture ponctuée par les questions posées par l'enseignant, et ce, pour développer plus spécifiquement des habiletés à inférer parce que les différentes recherches sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour le développement des habiletés de compréhension impliquent un enseignement à l'oral des stratégies de lecture (St-Pierre *et al.*, 2016) et des habiletés inférentielles (Daugaard *et al.*, 2017; Hall, 2015; Oakhill et Cain, 2012; St-Pierre *et al.*, 2016). Plusieurs recherches en viennent au constat que l'enseignement à l'oral est un des moyens les plus efficaces pour le développement d'habiletés à inférer (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; St-Pierre *et al.*, 2016). La lecture orale à voix haute et les questions de l'enseignant viennent servir à modéliser, à l'aide de mots-clés, le questionnement nécessaire à la production d'inférences afin de rendre explicite tout au long de la lecture les stratégies d'autoévaluation de la compréhension de l'enseignant pour assurer la compréhension des causes et des effets, des référents et des mots nouveaux à l'aide des connaissances générales (Blanc, 2009; Giasson, 2011). Le choix de retenir ces inférences vise à assurer une cohérence et ainsi permettre de soutenir la compréhension de la structure du texte pour tous les élèves (Bianco, 2015).

2.1.2.4 Les habiletés inférentielles et la littérature jeunesse

Pendant la lecture, les habiletés inférentielles supposent que le lecteur peut faire appel à des habiletés pour produire certains types d'inférences et ainsi comprendre : les relations de cause à effet; les référents lexicaux, soit les mots substitués par d'autres mots; ou encore, les informations lexicales du texte qui permettent d'explicitier le sens des mots inconnus ou les mots nouveaux pour le lecteur (Blanc 2009; Giasson, 2011; Tousignant, 2018). C'est pourquoi nous croyons que la littérature jeunesse peut répondre aux besoins de développer des habiletés inférentielles.

Littérature jeunesse

Lors des activités de lecture interactive, le texte choisi pour le développement à l'oral des habiletés à inférer pour comprendre un texte peut aider à la pratique de la philosophie pour enfants. Nous pouvons alors nous demander comment la littérature jeunesse, et plus spécifiquement l'album, peut répondre aux besoins de développer des habiletés à inférer et des habiletés de la pensée. Or, la littérature jeunesse peut avoir un rôle important pour que les élèves puissent s'identifier aux personnages parce qu'ils peuvent se reconnaître à travers les questionnements, les problèmes et les

choix des personnages (Chirouter, 2015). Toutefois, définir cette littérature pour la jeunesse implique de nommer d'abord les critères et les caractéristiques qui définissent ces textes. Ensuite, il faut déterminer quels types de textes semblent le mieux répondre en même temps aux besoins des élèves pour l'enseignement de la compréhension en lecture, voir des habiletés à inférer, mais aussi pour l'apprentissage de la philosophie et donc apprendre à utiliser des habiletés de la pensée pour philosopher.

La littérature jeunesse encourage à faire naître le plaisir pour la lecture tout en offrant un grand nombre de possibilités pour l'apprentissage (Chirouter, 2015; Giasson, 2011; Tauveron, 2002; Turgeon, 2013). Selon Tauveron (2000, p. 2), on associe d'abord la littérature jeunesse aux « [...] textes spécialement écrits pour la jeunesse par des écrivains d'aujourd'hui spécialisés dans la littérature pour la jeunesse ». Cette didacticienne du français ajoute qu'on peut également inclure les contes pour enfants et les contes classiques même si certains d'entre eux s'adressaient initialement à un public d'adultes. Ces textes ont plusieurs formes comme l'album illustré, le documentaire, la bande dessinée, le roman, la poésie ou même le livre pour le bain (Escarpit *et al.*, 2008). De plus, la littérature jeunesse révèle la richesse de la relation entre le texte et l'image où les images peuvent servir à comprendre la lecture (Tauveron, 2000; Escarpit *et al.*, 2008; Escarpit et Godfrey, 2008). En somme, la littérature jeunesse se définit par le fait qu'il s'agit de textes qui s'adressent principalement à un jeune public, mais pas exclusivement; qui se retrouve sous différentes formes littéraires et une variété de formats; qui peut proposer des textes qui ont des liens avec des images dans le but de contribuer à comprendre ce qui est lu et qui permettent l'apprentissage de la lecture.

Pour terminer cette section, l'utilisation de la littérature jeunesse et plus spécifiquement la littérature jeunesse québécoise s'appuie sur l'idée d'avoir la possibilité d'enseigner avec des œuvres qui font référence à ce que les enfants vivent (MELS, 2001). Selon l'enquête de Dezutter *et al.* (2012), la littérature québécoise de qualité est d'ailleurs abondante et sa richesse incite à y accorder une place importante en classe.

L'album

Dans les classes du primaire du Québec, c'est l'album qui est le plus souvent utilisé tout au long du primaire (Dezutter *et al.*, 2007). Celui-ci se définit plus précisément comme : « [...] une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation du livre qui utilise la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page » (Escarpit *et al.*, 2008, p. 304). D'ailleurs, les différentes enquêtes réalisées auprès d'enseignants permettent de constater que l'album est utilisé pour, entre autres, réaliser des lectures à voix haute, des lectures interactives, des lectures partagées ou guidées, ou encore, répondre à un questionnaire de compréhension, rédiger un résumé, faire une recherche documentaire autour de l'œuvre ou de l'auteur, reconstituer des éléments du schéma narratif, fabriquer une maquette des lieux, organiser le procès d'un des personnages et participer à un défi lecture ou une bataille des livres (Dezutter *et al.*, 2007; Lépine et Hébert, 2018; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce foisonnement de propositions.

En effet, l'album permet d'aborder une multitude de genres littéraires, soit le récit, le conte, la légende, la fable, le poème ou le théâtre et aussi différents sous-genres du récit tels que le fantastique, le policier, la science-fiction, etc. (Escarpit *et al.*, 2008; Sorin, 2003). De plus, l'album, en tant qu'œuvre de littérature jeunesse, aborde les idées préconçues, les clichés, les stéréotypes, la philosophie, l'éthique et il peut également renverser les rôles sociaux, voire remettre en question les préjugés, les valeurs de la société (Chirouter, 2015; Sorin, 2003). Les textes généralement plus courts encouragent aussi les enseignants à utiliser l'intégralité des albums en classe (Dezutter *et al.*, 2007). Les diverses possibilités qu'offre l'album lui confèrent un statut privilégié pour le développement des habiletés inférentielles lorsqu'on tient compte de la fréquence d'utilisation dans les classes, de la grande variété de genres littéraires exploités, de l'éclectisme des sujets abordés et de l'avantage d'avoir accès à un grand nombre de courts textes pour des élèves du primaire.

Ainsi, l'album nous semble le plus approprié pour faire un lien entre la lecture et la philosophie pour enfants. Il possède des avantages indéniables comme : un large éventail de genres et sous-genres de textes sous lequel on peut le retrouver (exemples : album de type récit, album-

documentaire, album sans texte, etc.) ainsi que la possibilité d'y recourir en tant que composante essentielle pour certains modèles de pratique de la philosophie pour enfants (Chirouter, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017; Leleux et Lantier, 2010; Tozzi, 2012). Sans conteste, le roman présente lui aussi des avantages non négligeables, mais l'enquête de Dezutter *et al.* (2012) souligne que la longueur du roman et la difficulté à le lire dans son intégralité peuvent être des facteurs explicatifs de la difficulté à proposer ce genre dans une classe du primaire du troisième cycle. Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix de proposer des albums québécois qui ciblent principalement ce que vivent les élèves de deuxième cycle du primaire du Québec.

La lecture en réseau

L'intérêt d'avoir accès à une littérature abondante et donc à plusieurs albums permet de réaliser une lecture en réseau. Les activités de lecture en réseau peuvent être proposées à partir d'un thème, d'un genre, d'un mode de narration, d'un auteur, d'une collection ou d'un héros sériel (Sorin, 2004). On peut également penser à la lecture de plusieurs textes d'un même auteur où on retrouve le même personnage qui vit différentes aventures et qui nous conduit à mieux comprendre les personnages et les intentions de l'auteur de l'histoire (Beltrami *et al.*, 2004). Ce type de lecture offre plusieurs avantages comme la mise en relation des textes pour les comparer et apprécier la conformité ou l'originalité, la résolution de problèmes de compréhension-interprétation et la possibilité d'avoir une compréhension plus fine alimentée par les points de vue variés que révèlent les différentes œuvres lues (Sorin, 2004; Tauveron, 2004b).

Pour la pratique de la philosophie, la mise en réseau des œuvres permet aussi de comparer, d'associer ou de dissocier les informations, mais surtout d'avoir des idées et des modes de penser qui peuvent se ressembler ou diverger (Chirouter, 2015). Il est possible de regrouper des œuvres qui traitent d'un même thème philosophique comme l'amour, l'amitié, l'humour, la liberté, la justice, la beauté, la vie, la mort, la violence, etc. (Chirouter, 2011). Il est par la suite possible d'identifier un thème principal dans les livres proposés, mais aussi des thèmes secondaires dans chacun des textes. Les thèmes secondaires des albums mis en réseau pourront être reliés au thème principal ou servir à explorer d'autres thèmes secondaires.

Selon Chirouter (2011), il est recommandé de traiter d'un seul thème principal pendant une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. On peut, par exemple, penser à exploiter un réseau de textes qui traite d'un thème comme la violence à l'école en questionnant les enfants sur des thèmes secondaires comme l'amitié, l'affirmation de soi, les moqueries, l'apparence physique, l'intimidation, l'injustice, etc. L'album *Rikimini* de Marie-Sabine Roger et Alexandra Huard (2015) permet, entre autres, de définir l'amitié en abordant les difficultés de se faire des amis et l'importance d'avoir des amis dans nos vies. L'album *Les affreux chandails de Lester* de Keith Gordon Campbell (2014) peut servir à montrer des exemples de gestes violents et à donner l'occasion d'argumenter sur l'importance à accorder aux paroles blessantes et offensantes. La proposition d'un thème comme la violence scolaire vient contribuer à l'objectif de réduire la violence par la discussion à visée philosophique dans la cadre d'ateliers de philosophie pour enfants (Tozzi, 2012).

2.1.2.5 Les composantes d'une séquence didactique pour la pratique de la philosophie pour enfants à l'aide d'albums jeunesse pour le développement, à l'oral, d'habiletés inférentielles

En considérant tout ce qui précède, nous croyons que l'élaboration de notre séquence d'enseignement devrait pouvoir guider les enseignants du primaire intéressés par l'apprentissage de la lecture et la pratique de la philosophie avec les enfants. Comme les travaux de Kintsch et de Rawson (2005) l'affirment, nous croyons que les situations dans le texte sont des moments pour travailler à l'oral des habiletés à produire des inférences à l'aide des informations du texte et aux connaissances du lecteur, mais pour aussi soutenir des discussions philosophiques où les élèves peuvent mettre en pratique des habiletés de la pensée en répondant à des questions philosophiques. Dans cette optique, nous voulons proposer une séquence didactique composée d'ateliers de philosophie pour enfants dont les objectifs visent à la fois l'enseignement d'habiletés à inférer pour faciliter la compréhension inférentielle et le développement d'habiletés de la pensée pour apprendre à raisonner. Ces objectifs d'apprentissage s'appuient, entre autres, sur la lecture interactive de plusieurs albums mis en réseau de lecture. Les activités s'articulent autour de la lecture interactive où la résolution de problèmes de compréhension est menée par un questionnement et par une modélisation centrée sur le développement d'habiletés à inférer. La sélection des textes avec ses objectifs en tête devrait favoriser la résolution à l'oral de problèmes de compréhension et de problèmes philosophiques.

La prochaine section présentera certains modèles de la pratique de la philosophie pour enfants qui privilégient l'utilisation de textes comme des romans philosophiques (Lipman, 2011) et des albums jeunesse (Chirouter, 2015), ce qui nous permettra d'identifier les composantes d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants qui vise le développement des habiletés à inférer et des habiletés de la pensée pour des élèves de deuxième cycle du primaire.

2.2 Philosophie pour enfants

La philosophie peut être définie comme une activité qui permet de comprendre le monde dans la mesure où elle est « [...] un travail critique de la pensée sur elle-même, en même temps qu'un effort pour rendre notre existence intelligible [...] » (Baraquin et Russ, 2011, p. 390). Cette définition repose sur l'idée que la philosophie amène l'individu à penser librement et sans contrainte. L'aspect du travail critique est fondamental, car il suppose une combinaison d'habiletés à exercer pour réfléchir. Il peut alors être possible de donner du sens à ce qui se passe autour de nous. Dans cette section, nous définirons la philosophie pour enfants, puis nous exposerons deux modèles d'enseignement, soit celui de Matthew Lipman et d'Edwige Chirouter. Nous expliquerons à quoi la philosophie pour enfants peut servir et comment elle peut contribuer au développement d'habiletés de la pensée. Enfin, nous exposerons les principales composantes d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants qui permet le développement des habiletés de la pensée chez les élèves du primaire.

2.2.1 La philosophie pour enfants

Historique d'une approche éducative : origine

La philosophie pour enfants a d'abord été conçue par Matthew Lipman en collaboration avec Ann Margaret Sharp dans les années soixante. Son objectif était de permettre aux élèves de développer des habiletés de pensée critique afin de réduire la violence à l'école (Lipman, 2011). Cette idée d'encourager la pensée critique était fondamentale puisqu'elle supposait qu'on réfléchisse avant d'agir. L'objectif de Lipman (2011) était que la philosophie pour enfants amène l'enfant à développer ses habiletés à raisonner pour être capable de réfléchir de se poser des questions.

Historique d'une approche éducative : la pratique actuelle

Plusieurs chercheurs ont, depuis, travaillé à partir des idées initiales de Lipman et considèrent cette approche éducative de la philosophie pour enfants comme une façon d'apprendre à penser (Sasseville, 2009). Il est d'ailleurs possible de vivre des discussions et des exercices de philosophie pour enfants dans plus d'une soixante de pays à travers le monde qui s'appuient d'une manière ou d'une autre sur l'idée de Lipman (International Council of Philosophical Inquiry with Children, 2020). En Europe, plusieurs auteurs proposent différentes façons d'aborder la philosophie avec les enfants (Chirouter, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Tozzi, 2012). Au Québec, c'est depuis le début des années 1980 que des ateliers de philosophie avec des élèves du primaire sont réalisés et que d'autres variantes du modèle de Lipman sont suggérées, mais sans toutefois avoir recours à des albums de littérature jeunesse québécois (Gagnon, 2005; Sasseville, 2009; Sasseville et Gagnon, 2012).

Historique d'une approche éducative : les résultats de certaines recherches réalisées

Les recherches et les travaux sur la philosophie pour enfants ont, entre autres, permis d'établir que cette approche est adaptée pour répondre aux questionnements des enfants (Chirouter, 2015; Gagnon, 2005; Michaud, 2010; Sasseville et Gagnon, 2012) afin de développer une pensée critique en rendant l'individu capable d'utiliser des preuves et d'organiser ses idées (Lipman, 2011). Les activités de philosophie pour enfants revêtent un caractère philosophique dès lors qu'un groupe de personnes choisit de délibérer à partir de questions afin de considérer et d'écouter la pensée d'une autre personne (Daniel *et al.*, 2011). On peut observer à la lecture des travaux de plusieurs auteurs que les questions philosophiques abondent et transcendent le temps en offrant la possibilité d'aborder des thèmes philosophiques comme: l'amour, l'amitié, la beauté, l'humour, la justice, la liberté, la mort, la violence, etc. (Chirouter, 2010, 2011, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). Les travaux sur la philosophie pour enfants nous rappellent que les enfants réfléchissent très tôt à ces questions philosophiques et que c'est le besoin de trouver des réponses qui les pousse à poser des questions.

Les recherches de Lipman (2011) montrent que les habiletés de pensée réflexive contribuent à développer le langage des élèves qui influe conséquemment le développement de la pensée critique. Par ailleurs, des observations pendant quatre mois dans le cadre d'une étude auprès d'enfants de

quatre ans ont, entre autres, permis de constater que la philosophie pour enfants pouvait favoriser le développement d'habiletés langagières auprès de jeunes enfants (Daniel *et al.*, 2011). De plus, la philosophie pour enfants peut pour Lipman (2011, p. 110) servir à réduire la violence puisque « [si] des gens apprennent un jour à utiliser des méthodes plus perfectionnées de résolution de conflit dans leur vie quotidienne, c'est qu'ils auront d'abord appris à se questionner mutuellement, à raisonner ensemble à élaborer ensemble des jugements ». Il est également à noter qu'une étude réalisée à l'université de Durham en 2015 dans 48 écoles auprès de plus de 3000 élèves a permis d'observer une amélioration des capacités de raisonnement et de jugement critique; ainsi qu'une amélioration des habiletés de communication orale, d'écoute, de compréhension en lecture; et une amélioration de la confiance en soi et de l'estime (Gorard *et al.*, 2015). L'étude a permis d'observer une amélioration des habiletés de compréhension en lecture pour les élèves qui pratiquaient la philosophie pour enfants selon le modèle de Lipman, et ce, en mesurant leurs habiletés à répondre à des questions de compréhension de lecture. Les chercheurs n'ont toutefois pas mesuré le développement des habiletés inférentielles. C'est d'ailleurs l'une des différences majeures que nous pouvons nommer par rapport à la présente recherche que nous voulons réaliser, soit comment la conception de notre séquence peut viser à développer, entre autres, des habiletés inférentielles. Enfin, ces quelques résultats de recherche ne pourraient couvrir tout l'historique des recherches réalisées, mais ils traduisent bien les principales raisons qui soutiennent les visées éducatives de cette approche.

2.2.1.1 Définir les visées éducatives et les habiletés de la pensée

Les caractéristiques de l'exercice des habiletés de la pensée critique

La pratique de la philosophie pour enfants vise d'abord l'exercice d'une pensée critique (Lipman, 2011) en offrant des occasions de discuter à propos de questions philosophiques qui sont suscitées parfois par la lecture d'un texte, par le visionnement d'un film ou encore par une question d'actualité (Tozzi, 2012). Ces questions sont caractéristiques parce qu'elles n'ont pas une seule réponse, voire aucune réponse définitive. La réponse est ici comprise sous la forme d'une solution pour comprendre une idée. De nombreux auteurs suggèrent que le développement d'une pensée critique repose sur le fait que les élèves sont amenés à rechercher des solutions pour mieux comprendre le monde (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Sasseville, 2009; Tozzi, 2012). Pour ce faire, ils doivent avoir la possibilité de manifester des doutes, d'exprimer des idées, de prendre des

décisions sur la direction de la conversation et de porter des jugements sur ce qui est dit. Il s'agit d'un principe de cette approche où l'enseignant adopte un rôle qui favorise ces possibilités et qui suppose de formuler, entre autres, des interrogations et des réflexions. Lipman (2011) propose un ensemble de caractéristiques qui nous apparaissent importantes pour définir la pensée critique : organiser et articuler des idées de manière cohérente; suspendre le jugement en l'absence d'arguments; anticiper les conséquences probables de nos choix; appliquer correctement des techniques de résolution de problèmes; faire preuve d'écoute; envisager une grande variété de solutions; définir nos idées; remettre en question ses propres idées; et reconnaître ses préjugés ou ses préférences. Ces caractéristiques s'opérationnalisent à travers le développement des habiletés de la pensée que nous allons présenter dans la prochaine section.

Définir les habiletés de la pensée et le questionnement

Selon Lipman (2011), les expériences de philosophie pour enfants permettent d'exercer sa pensée critique en favorisant le développement de trois catégories d'habiletés de la pensée, soit des habiletés générales de recherche, des habiletés d'ouverture d'esprit et des habiletés de raisonnement qui seront développées lors des discussions. Les habiletés générales de recherche favorisent la recherche d'informations en ayant comme objectif de prendre une décision et de délibérer. Les habiletés associées à l'ouverture d'esprit favorisent l'interaction avec les autres afin de travailler à accepter ou à entendre les idées qui diffèrent de la personne qui les exprime. Les habiletés de raisonnement se distinguent par le désir d'amener les élèves à développer des raisonnements qui dépassent le partage de ses opinions. Dans le tableau 2.4, nous décrivons et exemplifions certaines des habiletés de la pensée de Lipman (2011) que nous croyons essentielles pour la conception d'une séquence.

Il faut savoir que le questionnement est fondamental pour la pratique de la philosophie pour enfants parce qu'il permet de réfléchir, de raisonner, d'expliquer, de remettre en question les faits, de proposer des exemples et des contrexemples, d'ouvrir une discussion, voire d'instaurer le goût pour les enfants d'avoir le réflexe de poser des questions (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). Les questions philosophiques supposent une écoute lors d'une discussion pour qu'il y ait une réelle confrontation des propositions et une recherche de sens sur un thème de nature philosophique comme le bonheur, l'amour, l'amitié ou la richesse. Selon Tozzi (2012, p. 144), pour qu'une

discussion devienne philosophique, il doit y avoir une ou plusieurs questions qui nécessitent une réflexion, puis l'implication des participants doit alors être sincère et faire appel à leur raison. La discussion à partir d'un thème philosophique est fondamentale dans la pratique de la philosophie pour enfants pour permettre le développement d'habiletés de la pensée qui impliquent de définir, de distinguer, d'expliquer et d'analyser les relations entre les différents concepts (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012).

Nous avons choisi de proposer des exemples dans le tableau 2.4 de certaines habiletés de la pensée proposées par Lipman (2011), mais qui sont aussi présentes à travers les ouvrages de Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017) et qui peuvent être développées par un questionnement venant principalement de l'enseignant et dans une moindre mesure des élèves. Nous avons choisi le thème de l'amour exploité dans l'album « Je suis fou de Vava! » de Dany Laferrière et de Frédéric Normandin pour exemplifier les habiletés. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons retenu des habiletés de la pensée proposées par Lipman (2011) et Chirouter (2015) qui supposent de renforcer les habiletés des élèves à réfléchir et à exprimer des idées parce que ces habiletés impliquent de formuler des définitions; de chercher à expliquer des concepts mal définis; de faire des comparaisons ou de nommer des ressemblances et des différences; et de proposer des exemples et des contrexemples. À partir du texte retenu à titre d'exemple, nous proposons des exemples de questions qui permettent d'explicitement les moyens pour soutenir le développement de certaines habiletés de la pensée auprès des élèves du primaire. Les questions doivent être ouvertes pour mener à la réflexion en portant sur les mots, les expressions, les interrogations des enfants ou encore sur ce qui est présenté dans les textes lus par les élèves (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). Nous avons principalement retenu des idées clés nommées par Chirouter (2015), Lipman (2011) et Tozzi (2012) pour formuler des exemples de questions qui impliquent les actions suivantes : reformuler, expliquer, nommer, dire, définir, différencier, comparer, exemplifier, trouver et vérifier. Nous expliquerons par la suite quels sont les moyens qui peuvent être utilisés pour développer les habiletés présentées dans le tableau 2.4.

Tableau 2.4 - Les habiletés de la pensée

Habiletés de la pensée	
<p>Ce tableau permet de proposer des exemples pour développer des habiletés de la pensée en posant des questions sur le thème de l'amour, et ce, à l'aide de l'album <i>Je suis fou de Vava!</i> de Dany Laferrière et Frédéric Normandin. Les habiletés sont inspirées de celles proposées par Chirouter (2015) et Lipman (2011).</p>	
<p>Résumé de l'album : Un petit garçon prénommé Vieux Os fait la rencontre de la jeune fille Vava. Lui qui était amoureux d'une bicyclette rouge découvre qu'il aime beaucoup plus cette fille à la robe jaune. L'album aborde le thème de l'amour entre deux jeunes enfants.</p>	
Description des habiletés	Exemples de questions que l'enseignant ou les élèves peuvent poser pour soutenir le développement des habiletés
<p><i>1. Formuler des définitions</i> La formulation de définitions doit permettre de comprendre ce qui est dit par chacun des participants. Elle peut inclure des reformulations ou des explications pour comprendre la discussion.</p>	<p>a) Que veux-tu dire lorsque tu utilises le mot « amoureux » ? b) Peux-tu reformuler ce que tu viens de dire? c) Peux-tu m'expliquer ce que tu veux dire quand tu dis que le personnage Vieux Os est tombé en amour avec Vava?</p>
<p><i>2. Chercher à expliquer des concepts mal définis</i> La recherche pour expliquer des concepts qui peuvent être mal définis amène les enfants à apporter des précisions, des redéfinitions et de nouvelles explications.</p>	<p>a) Comment peux-tu savoir que Vieux Os est amoureux de Vava? b) Comment pourrais-tu définir ou expliquer l'expression « aimer quelqu'un »? c) Comment sait-on qu'on est amoureux? d) Pourquoi Vieux Os est-il amoureux de Vava?</p>
<p><i>3. Faire des comparaisons, nommer des ressemblances et des différences</i> La capacité à faire des comparaisons pertinentes, à nommer des ressemblances et des différences incite à nuancer et à mieux argumenter ses idées.</p>	<p>a) Comment Vieux Os sait-il qu'il est amoureux dans l'histoire de « Je suis fou de Vava »? b) Quelles seraient les autres façons de savoir qu'on est amoureux? c) Quelle est la différence entre <u>aimer</u> et <u>adorer</u>? d) Quelles sont les différences entre <u>un amoureux</u> ou <u>une amoureuse</u> et <u>un ami</u> ou <u>une amie</u>? e) Quelles sont les ressemblances entre <u>un amoureux</u> ou <u>une amoureuse</u> et <u>un ami</u> ou <u>une amie</u>?</p>
<p><i>4. Proposer des exemples et des contre-exemples</i> La proposition d'exemples et de contre-exemples fait appel à la culture d'un enfant afin qu'il puisse expliciter sa pensée. Il peut utiliser une référence à un livre, une règle, un principe ou une idée. Le contre-exemple amène à nommer une situation où l'argument n'est plus valide.</p>	<p>a) Pourrais-tu donner un exemple de quelqu'un qui « tombe en amour » dans l'album? b) Pourrais-tu trouver un personnage qui n'est pas amoureux? c) As-tu un exemple de situation où deux personnes ne sont pas amoureuses l'une de l'autre? d) Connais-tu une situation où il est impossible que deux personnes soient amoureuses?</p>

Les moyens à mettre en place pour le développement des habiletés de la pensée

De manière générale, la pratique de la philosophie avec les enfants nécessite de mettre en place des moyens pour le développement d'habiletés de la pensée. D'ailleurs, l'étude de Gorard *et al.* (2015) a été réalisée en établissant avec les enseignants participants des conditions de réussite pour la pratique de la philosophie pour enfants : disposer les places des participants de telle sorte qu'ils puissent tous se voir; présenter le matériel retenu pour l'activité; donner la possibilité d'avoir un moment de réflexion pour répondre à une question philosophique; inciter les élèves à partager leurs premières impressions de la question philosophique; assurer le bon déroulement de la discussion en laissant la possibilité à tous les participants de parler lorsqu'ils le veulent; et réaliser une mise en commun pour faire un retour sur la séance vécue. Plusieurs de ces conditions sont également nommées pour la pratique de la philosophie pour enfants telle que proposée par Lipman (2011) et par Chirouter (2015).

Dans le même ordre d'idées, les textes qui traitent de la philosophie pour enfants suggèrent d'amorcer la conversation philosophique à partir d'une question d'un élève, d'un article de journal, d'un film, d'une pièce de théâtre, d'un roman philosophique, d'un album jeunesse, d'une affiche, etc. (Chirouter, 2015; Gagnon, 2005; Lipman, 2011; Sasseville, 2009; Tozzi, 2012). Les expériences de philosophie pour enfants transforment bien évidemment le rôle des enseignants. Pour développer des habiletés de la pensée, l'enseignant devient un médiateur ou un guide lors du déroulement des ateliers (Lipman, 2011; Chirouter, 2015). Autrement dit, il doit inciter les enfants à expérimenter, par la réflexion, l'exercice d'une discussion qui traite de questions philosophiques. Pour Lipman (2011), c'est la littérature qui sert à voir comment les personnages peuvent eux-mêmes utiliser les habiletés de la pensée. Pour Chirouter (2011), c'est plutôt le questionnement de l'enseignant et les questions posées par élèves qui permettront aux enfants de s'exercer ainsi à développer, par exemple, leur capacité à donner des exemples, à expliquer des concepts et à faire des distinctions.

De plus, les observations de Michel Sasseville (2009, p. 10) le conduisent à postuler que le rôle des enseignants vise un but auprès des enfants : « [...] [qu'ils] pensent par et pour eux-mêmes ». Il ne s'agit donc pas de parler d'un savoir, mais bien d'adopter un nouveau paradigme où le but est d'exhorter les enfants à penser, à se poser des questions par la pratique et l'exercice du dialogue.

Selon Tozzi (2012), les discussions sur les thèmes qui ont une portée et un caractère philosophiques nécessitent de penser. L'implication des élèves repose sur l'écoute et le raisonnement pour qu'il y ait une confrontation des propositions et une recherche de vérités. Le raisonnement suppose que le rôle de l'enseignant ne se pose plus sous l'angle où il détient une réponse spécifique à un problème, mais dans une fonction où il va les amener à : « [...] développer des compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté : analyser, critiquer, argumenter, problématiser, se décentrer, sortir de son point de vue pour appréhender l'intérêt général, écouter, confronter, débattre, synthétiser » (Chirouter, 2015, p. 54). Cette conception est fondamentale pour la mise en place de discussions menées par les enfants où ils confrontent leurs idées et leurs opinions. On peut conclure que l'approche éducative de la philosophie pour enfants se définit par l'exercice de sa pensée critique en développant des habiletés de la pensée avec un groupe de personnes capables de choisir de traiter et de discuter de questions philosophiques. Nous verrons maintenant comment Matthew Lipman et Edwige Chirouter définissent chacun leurs modèles pour pratiquer la philosophie avec les enfants.

2.2.2 Présentation de deux modèles d'enseignement de la philosophie pour enfants

Nous avons retenu deux modèles d'enseignement de la philosophie pour enfants qui conviennent pour les élèves de niveau primaire : ceux de Lipman (2011) et de Chirouter (2015). Le choix du premier modèle s'est fait parce qu'il s'agit d'un incontournable pour comprendre les fondements de la pratique que Lipman a lui-même proposée. Pour ce qui est du second, le choix de présenter le modèle d'Edwige Chirouter répond à un besoin de présenter un modèle qui fait une place à la littérature jeunesse moderne. Il faut bien comprendre que le modèle de Matthew Lipman s'appuie sur des textes. Toutefois, ceux-ci ont tous été écrits par Lipman avec une intention précise et en affichant une vision qui s'inscrit dans la culture américaine. Edwige Chirouter propose plutôt un modèle qui fait une place à une littérature de jeunesse variée en faisant appel à une pluralité d'œuvres. Les deux modèles articulent des visées et des valeurs qui sont parfois similaires et d'autres fois distinctes. Ces modèles peuvent par exemple être différenciés par l'organisation des activités et le choix du médium pour la pratique de la philosophie pour enfants. C'est pourquoi nous précisons d'abord les composantes axiologiques, soit les visées, les valeurs et les approches préconisées pour chacun des modèles. Nous présenterons par la suite les composantes praxiques des modèles, soit les savoirs enseignés, les conditions de mise en place, les techniques employées, ce qui est fait dans l'action et la marche à suivre.

2.2.2.1 Le modèle de Matthew Lipman

Matthew Lipman (2011, p. 57) a tout d'abord proposé de pratiquer la philosophie avec les enfants parce qu'il reconnaît « [...] qu'il vaudrait bien mieux développer la pensée critique, en donnant aux élèves des occasions d'exprimer un scepticisme plutôt que de les gaver d'un ensemble de certitudes finalement peu fiables. » La lecture et le questionnement deviennent possibles grâce à une série de romans philosophiques proposée par Lipman et Sharp (1980a, 1980b, 1982, 1985, 1988) et Lipman et Gazzard (1988) qui met en scène des personnages fictifs d'enfants. Ces auteurs proposent aussi des guides d'accompagnement pour la lecture des textes afin que les enseignants puissent, entre autres, avoir accès à des exercices et à des plans de discussion (Lipman et Sharp, 1980a, 1980b, 1982, 1985, 1986; Lipman et Gazzard, 1988).

Le déroulement d'un atelier de philosophie pour enfants

Nous présenterons les informations pour expliquer le déroulement d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle de Lipman (2011). Il y a trois sections d'informations, soit : la lecture des romans philosophiques de Lipman; le choix de la question; et la discussion.

1 - La lecture des romans philosophiques de Lipman

Les séquences d'ateliers selon le modèle de Lipman (2011) s'appuient en premier lieu sur la lecture de romans philosophiques préparés par Lipman qui permettent de structurer les discussions à visée philosophique. Ceux-ci mettent en scène des histoires où des enfants sont amenés à réfléchir. Les personnages y incarnent une communauté de recherche en tentant par exemple de définir les termes « paix » et « violence ». Les textes dévoilent, à travers les questionnements des personnages, comment les enfants peuvent développer différentes habiletés de pensée réflexive (Sharp, 2017 citée dans Gregory et Laverty, 2017). Les participants d'une communauté de recherche peuvent alors s'intéresser aux actions des personnages en voulant faire comme eux (Lipman, 2011). Pour la lecture, ce sont les enfants qui lisent le texte des romans. Ils font plus exactement une lecture à relais à voix haute où un premier enfant fait la lecture d'un passage du texte, voire d'une seule phrase avant de laisser le tour à un autre jusqu'à ce que le texte soit lu au complet.

2 - Le choix de la question

En second lieu, l'enseignant doit établir un ordre du jour pour déterminer la question qui sera discutée. À la suite de la lecture, l'enseignant recueille les questions soulevées par le texte afin que les enfants déterminent les questions qui seront discutées (Sharp, 2017 citée dans Gregory et Laverty, 2017). On suggère d'inscrire toutes les questions et d'y associer le nom de l'élève qui la formule (Lipman, 2011; Sasseville, 2009; Sasseville et Gagnon, 2012). Selon Lipman (2011, p. 102), il s'agit d'ailleurs d'un moment où les enfants « [...] se sentent responsables de leurs idées ». L'ordre des questions qui seront débattues est déterminé soit par un tirage au sort, un vote ou en laissant le choix à un élève qui n'en a pas proposé (Lipman, 2011; Sasseville et Gagnon, 2012).

3 - La discussion

Dans le modèle de Lipman, la discussion débute fréquemment en donnant la parole à la personne qui a posé la question retenue par la communauté de recherche (Sasseville, 2009). Cela peut signifier qu'il y ait une seule question débattue qui conduit à plusieurs sous-questions ou que la discussion se poursuive en passant par les différentes questions. L'objectif de l'enseignant est de pouvoir laisser les élèves s'exprimer sans intervenir directement dans la discussion. La question peut faire place aux doutes qui se révèlent être le « début de la recherche ». Lipman (2011, p. 115) indique que la recherche doit tenir compte « [...] de concepts, de preuves, du droit, de raisons, de définitions [...] » et que le dialogue dans la communauté de recherche vise « [...] des résultats pratiques, comme des ajustements, des résolutions, des décisions, des conclusions ». Cela suppose que les élèves soient en mesure d'approfondir ce qu'ils comprennent du problème pour aboutir à un résultat. Pour Lipman (2011, p. 122), le résultat peut « [...] consister en plusieurs avis divergents, en un jugement, ou encore en un comportement résultant d'une prise de position ». Une séquence d'ateliers selon le modèle de Lipman (2011) s'étalera dans le temps afin de réaliser la lecture d'un roman philosophique adapté selon les groupes d'âge des enfants (Sasseville, 2009; Sasseville et Gagnon, 2012). En somme, dans le modèle de Lipman, le texte doit servir à formuler des questions qui seront discutées afin de faire progresser la pensée des élèves, et ce, afin de développer des savoirs qui prennent la forme des habiletés de pensée réflexive. Le tableau 2.5 présente un résumé d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Lipman.

Tableau 2.5 - Tableau résumé du déroulement d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Lipman (2011)

Déroulement d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Lipman (2011)
1. Les enfants font la lecture à relai à voix haute d'un texte tiré d'un des romans philosophiques de Lipman;
2. L'enseignant prend en note au tableau les questions proposées par les enfants. Un tirage au sort, un vote ou la possibilité de laisser choisir l'élève qui n'en a pas proposé permet de déterminer le choix de la question qui sera abordée lors de la discussion;
3. L'enseignant anime une discussion autour de la question choisie par les enfants et formule des sous-questions afin de relancer la discussion lorsqu'il juge que cela est nécessaire, sans quoi, il les laisse discuter;
4. L'enseignant propose de terminer la discussion pour que les enfants formulent une conclusion à la discussion.

Cette description des ateliers de Lipman nous sert à comprendre les différentes composantes de son modèle. Notre analyse souligne effectivement l'importance de viser l'exercice de la pensée critique, de constituer une communauté de recherche où la discussion sert de condition fondamentale pour l'échange de connaissances, mais aussi pour le développement d'habiletés de la pensée. Nous pouvons également retenir la place importante accordée à une forme de texte comme objet qui guide le travail des élèves. La prochaine section va porter sur notre recension des écrits pour comprendre les composantes du modèle d'Edwige Chirouter.

2.2.2.2 Le modèle d'Edwige Chirouter

Edwige Chirouter (2010, 2011, 2015) affirme que la pratique de la philosophie avec les enfants s'incarne à travers quatre grandes visées. Il s'agit d'apprendre à penser, de construire des habitus démocratiques, d'instaurer un nouveau rapport au savoir et au maître, puis de répondre aux questions des enfants. Pour Chirouter (2015, p. 53), apprendre à penser se caractérise par la possibilité que les enfants travaillent des habiletés qui leur permettent « [...] de développer la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation ». Conceptualiser veut dire que les enfants se représentent des idées à l'aide de concepts en les définissant ou en se mettant d'accord sur ce qu'ils veulent dire (Chirouter, 2011, 2015). La problématisation signifie qu'il est possible de dégager un problème et de l'analyser. Cela implique de se poser des questions, de remettre en

doute et de réfléchir à ses propres opinions (Chirouter, 2011). L'argumentation représente le mode de communication qui implique la justification, la rationalité, la réponse aux réfutations, l'exemplification, l'illustration, puis le dépassement des opinions et des idées (Chirouter, 2015). Le développement des habits démocratiques signifie de mettre en place des règles pour qu'il existe une discussion et que les participants puissent écouter. Le nouveau rapport au savoir et à l'enseignant implique que la pratique de la philosophie avec les enfants transforme le rôle de l'enseignant pour qu'il n'agisse plus comme le seul détenteur des réponses (Chirouter, 2011, 2015). Enfin, c'est le fait de pratiquer la philosophie qui va amener les enfants à trouver des réponses à leurs questions.

De plus, Chirouter (2010, 2011, 2015) soutient que les valeurs qui doivent accompagner la pratique de la philosophie pour enfants conduisent à mettre en place une coopération, un respect des autres et une responsabilisation. La coopération s'incarne à travers la relation que les élèves entretiennent entre eux et vis-à-vis de l'enseignant. Le respect implique d'être à l'écoute des autres et de leurs idées pour qu'il puisse exister une discussion lors des ateliers de philosophie pour enfants. La responsabilisation exige de la part des élèves qu'ils occupent différentes fonctions pendant la discussion que nous définirons plus loin lorsque nous aborderons la marche à suivre des ateliers (Chirouter, 2015).

L'approche préconisée par Chirouter implique de mettre les élèves en contact avec une littérature qui va les aider à développer des outils de réflexion. Les enfants doivent avoir accès à des livres qui vont leur permettre de réfléchir. La part de fictif de la littérature peut traduire ce que Chirouter appelle la « complexité de la condition humaine » (Chirouter, 2015, p. 22). Les enfants vont être en contact avec différentes façons de voir le monde et ainsi ne pas seulement se référer à leurs propres expériences. Chirouter (2015) souligne l'importance de mettre en réseau des œuvres littéraires qui ne réfèrent pas à un seul auteur ni à une seule façon de penser puisque l'idéal est de retrouver des contradictions qui servent alors d'exemples ou de contrexemples. Elle soutient aussi l'idée que l'identification aux personnages contribue à comprendre les questions que se posent aussi les enfants. La mise en place d'une communauté de recherche sert ensuite à pouvoir expérimenter la discussion à visée philosophique lors d'ateliers de philosophie pour enfants. La lecture d'un texte à voix haute par l'enseignant va aussi servir de culture générale lors de la

discussion. Enfin, la discussion sera le moyen pour développer l'apprentissage d'une pensée réflexive.

Le modèle de Chirouter (2011, 2015) prend forme à travers des activités selon un déroulement spécifique et en fonction des savoirs qui sont visés. D'abord, les ateliers de réflexion à visée philosophique définis par Chirouter (2010, 2011, 2015) reposent sur le désir d'apprendre à comprendre. Ces ateliers de philosophie prennent la forme d'une discussion où les élèves occupent des fonctions, écoutent, confrontent, débattent, synthétisent, et ce, à l'aide de la littérature. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons choisi de retenir l'appellation « ateliers de philosophie pour enfants » pour englober toutes les activités qui sont réalisées lors des ateliers. De plus, Chirouter (2015, p. 60) identifie des rôles qui peuvent être assumés par les élèves : « [...] le président de séance, le passeur de parole, le ou les synthétiseurs, les observants, les discutants, le journaliste, etc. » Pour Chirouter (2015, p. 60), il s'agit de mettre en place un « rapport plus coopératif à la loi », de veiller à ce que les échanges soient respectueux et de responsabiliser les participants. Cette façon de faire encourage aussi à respecter les tours de parole, à laisser s'exprimer une autre personne, à attendre son droit de parole et à analyser ce qui est dit et non la personne qui l'exprime. Chirouter (2011) ajoute que l'enseignant doit pouvoir s'assurer que les questions sont pertinentes. Ces idées reposent sur la prémisse que les enfants peuvent s'exprimer et prendre la parole pour répondre à leurs questions.

Au sujet de la discussion des enfants, Chirouter (2011) soutient que le choix des œuvres de littérature jeunesse est déterminant et qu'il doit être fait selon des critères précis. Ceux-ci font écho aux mêmes exigences proposées par Tauveron (2000) pour la sélection de textes réticents, c'est-à-dire, des textes qui posent des problèmes de compréhension qui nécessitent de se poser des questions notamment sur les blancs ou les actions des personnages. En effet, les critères énoncés par Chirouter (2015) conduisent à sélectionner des œuvres nécessitant un travail qui parfois repose sur une compréhension inférentielle. Ces textes révèlent des problèmes de compréhension du même genre que ceux présents dans les textes réticents proposés par Tauveron (2000). On peut par exemple penser aux œuvres où il y a des blancs, un sens caché, une intertextualité ou un monde fictif (Chirouter, 2015; Tauveron, 2000). Voyons maintenant les critères énumérés par Chirouter (2011, 2015).

Chirouter (2015, p. 70) affirme que les discussions nécessitent une rigueur qui fait appel à une logique, à une exactitude, puis à une cohérence qui s'appuie sur l'utilisation de la littérature « [...] parce qu'elle est un discours vivant et vibrant sur les hommes et la réalité, est, par cette essence réflexive même, une lumière qui peut guider le sujet dans sa quête d'intelligibilité et de sens. » C'est pour elle ce qui unit la philosophie et la littérature puisque les deux disciplines visent à réfléchir sur le monde. Chirouter (2015, p. 101) justifie le recours à la littérature jeunesse pour offrir des « supports culturels riches de sens ». Elle mentionne à travers ses différents ouvrages sur la philosophie pour enfants (2010, 2011, 2015) que les critères pour sélectionner les œuvres de littérature jeunesse à proposer aux élèves impliquent de choisir des textes qui ne donnent pas toutes les réponses aux questions philosophiques et qui d'un point de vue qui nous intéresse, permettent le travail pour assurer la compréhension du texte lu. Selon Chirouter (2010), les albums doivent offrir une pluralité de points de vue, d'exemples et de contrexemples qui peuvent servir à alimenter les réflexions d'ordre philosophique des élèves. Or, il faut savoir que l'organisation des ateliers selon le modèle de Chirouter (2015, p. 101) nécessite un réseau de textes littéraires qui traitent d'un thème philosophique, mais qu'on utilise pour saisir les idées des textes et « [...] entrer ainsi en littérature et en philosophie ». Pour Chirouter (2011), l'enseignant guide les élèves en mettant en lumière les questions soulevées par le texte, puis en les amenant à voir les énigmes et les idées qui y sont cachées et qui permettent le développement d'une réflexion philosophique.

Les élèves doivent donc avoir accès à un réseau de plusieurs œuvres qui traitent du même thème philosophique, mais qui permettent de traiter de différents thèmes secondaires reliés au thème principal, et ce, à partir de questions qui peuvent amener différents points de vue avant la discussion (Chirouter, 2010). Ces lectures peuvent ensuite servir d'exemples ou de contrexemples lors des discussions à visée philosophique. Chirouter (2010) cite par exemple le fait qu'un enfant ait recours au personnage de Peter Pan pour justifier qu'il est faux de prétendre que l'envie de grandir est généralisée par tous. L'enfant doit être capable de conceptualiser les questions philosophiques pour comprendre ce que veut dire le texte, et ce, pour avoir une compréhension plus fine du thème philosophique traité. La conceptualisation fait donc référence à la capacité de définir ou à se mettre d'accord sur les notions dont on parle (Chirouter, 2015). Dans les travaux de Chirouter (2010), la conceptualisation sous-entend l'existence d'attribut d'un concept philosophique. On peut penser aux concepts « être grand » et « grandir » qui peuvent prendre différents sens selon ce qu'on veut

en dire. Chirouter (2010, p. 120) cite en exemple « [...] « être grand » c'est « être responsable », alors que « grandir » c'est « découvrir » et « devenir autonome » [...] ». Pourtant, les deux concepts font partie de la notion philosophique de grandir. Les attributs tels que suggérés par Chirouter (2010) permettent ainsi de donner des détails et des précisions par rapport à une idée générale que l'on pourrait se faire de ce que représente, dans le cas que nous venons de mentionner, le concept de grandir qui possède définitivement un caractère philosophique pour les enfants. Les séquences sont structurées à l'aide de textes de littérature jeunesse comme les albums narratifs et les albums à visée informative qui sont regroupés en un réseau qui traite d'un même thème. En somme, le but est d'offrir des histoires à partir desquelles les enfants pourront s'appuyer pour avoir des discussions philosophiques. Examinons maintenant ce qui est proposé de faire lors des ateliers avec les élèves.

Le déroulement d'un atelier philosophique

Nous présenterons les informations pour expliquer le déroulement d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle de Chirouter (2015). Il y a six sections d'informations, soit : l'accès à un réseau littéraire et la lecture d'un texte aux élèves; l'enseignant fait la lecture de textes aux élèves; les rôles dans la communauté de recherche; la discussion; le questionnement; et la conclusion d'un atelier.

1. L'accès à un réseau littéraire et la lecture d'un texte aux élèves

Les élèves doivent d'abord avoir accès à un réseau littéraire auquel ils pourront se référer lors des discussions.

2. L'enseignant fait la lecture de textes aux élèves

Chirouter (2011) propose d'organiser une lecture à voix haute dans les jours qui précèdent la discussion sur le thème. La lecture de l'enseignant vise à permettre à tous les élèves d'avoir accès au texte et de pouvoir faciliter sa compréhension avec l'aide de l'enseignant (Chirouter, 2015). Il est suggéré de réaliser trois séances à l'aide de trois albums différents qui font partie de la même séquence d'ateliers de discussions à visée philosophique.

3. Les rôles dans la communauté de recherche

L'attribution des rôles est ensuite faite par l'enseignant lorsqu'il y a un bon nombre d'élèves pour que certains élèves participent au débat alors que d'autres prennent des notes ou observent la discussion. Chirouter (2015) attribue un rôle de président de la séance qui va s'assurer que tous les enfants puissent avoir la parole. Un passeur de parole fait circuler un micro ou un objet pour identifier la personne qui peut parler. Un synthétiseur permet de rappeler au groupe les informations qui ont été exprimées. Les élèves qui jouent le rôle des observateurs doivent faire un suivi de la discussion et conserver des notes sur ce qui est dit et sur les élèves qui se sont exprimés. Enfin, les enfants qui ont le rôle des discutants formulent des questions, argumentent, donnent des exemples et ils cherchent à trouver un sens aux interrogations qu'ils ont.

4. La discussion

Les séances doivent normalement avoir lieu entre 8 à 15 jours après la lecture d'un livre tiré de la séquence. Il peut ensuite y avoir un autre 8 à 15 jours entre deux séances sur le même thème. Les livres restent à la disposition des élèves afin qu'ils puissent les consulter au besoin. La discussion s'appuie sur la lecture des albums qui traite du thème philosophique retenu pour l'atelier.

5. Le questionnement

L'enseignant encourage les élèves à faire appel à la culture littéraire pour réfléchir. Les questions soulevées pendant la discussion proviennent de l'enseignant qui relance, demande de justifier les raisonnements, donne des pistes de réflexion, des contrexemples ou explique certains concepts. Chirouter (2011) propose que les ateliers durent entre 30 à 45 minutes pour les élèves plus jeunes (6 à 9 ans) et de 30 minutes à 1h15 pour les élèves plus vieux (9 à 12 ans). Pendant les séances, les élèves peuvent avoir un cahier de philosophie qui leur permet d'écrire des idées ou de garder des traces de ce qui a été dit pendant la discussion.

6. La conclusion d'un atelier

En guise de conclusion pour les séances, les élèves peuvent produire une affiche, exposer des dessins, écrire un album, un recueil de réflexions ou un conte philosophique. Le tableau 2.6 permet de résumer le déroulement d'une séance faisant partie d'une séquence de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter.

Tableau 2.6 - Tableau résumé du déroulement d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter (2015)

Déroulement d'une séance faisant partie d'une séquence de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter (2015)
1. Les élèves ont accès à un réseau littéraire qui aborde un thème philosophique;
2. L'enseignant fait une lecture d'un premier texte qui servira de culture commune aux élèves lors de la discussion;
3. L'enseignant attribue des rôles aux enfants de la communauté de recherche;
4. L'enseignant anime une discussion sur un thème philosophique en lien avec le réseau et le texte qui a été proposé;
5. L'enseignant formule des questions et des sous-questions afin de relancer la discussion lorsqu'il juge que cela est nécessaire, sans quoi il laisse les enfants discuter et exercer les rôles qui leur ont été préalablement assignés;
6. Les élèves peuvent choisir de produire une affiche, d'exposer des dessins, d'écrire un album, un recueil de réflexions ou un conte philosophique afin de conclure la discussion.

2.2.3 Choix du modèle et sélection des textes pour le développement de notre séquence

Le modèle à privilégier pour la pratique de la philosophie pour enfants (les avantages et les limites des deux modèles)

En résumé, la présentation des deux modèles pour pratiquer la philosophie avec les enfants nous a permis d'identifier des composantes praxiques. Le tableau 2.7 - Tableau synthèse des deux modèles de philosophie pour enfants destinés à l'enseignement primaire (voir annexe A) permet d'ailleurs de faire une synthèse comparative des deux modèles afin d'y voir leurs caractéristiques spécifiques que nous avons similairement résumées dans les tableaux 2.5 et 2.6. Notre analyse nous a révélé des avantages et des limites de chacun des modèles. Par conséquent, nous reconnaissons que le modèle de Lipman (2011) se distingue par l'avantage de proposer des romans philosophiques qui visent le développement des habiletés de la pensée pour réduire la violence par le questionnement et la recherche de réponses en communauté de recherche. Le paradigme de la discussion philosophique qui sous-tend la communauté de recherche est un fondement de Lipman (2011) qui a inspiré par la suite des variantes que nous apprécions. À juste titre, le modèle de Chirouter (2015) propose avantageusement la mise en place des rôles et des fonctions pour que les élèves assurent le développement d'habitus démocratiques tout en valorisant la place de la discussion entre les enfants. Cependant, les moyens proposés pour encadrer les ateliers selon le modèle Lipman comme la lecture à relai de romans philosophiques peuvent être des limites parce qu'ils restreignent la

participation des enseignants étant donné que les textes proposés sont longs, peu attrayants pour les élèves et peu adaptés à la réalité des écoles québécoises.

Bien sûr, nous reconnaissons que bien que le modèle de Chirouter (2015) soit plus lourd à cause de la préparation nécessaire pour la sélection des ouvrages à lire, il offre malgré tout l'avantage d'avoir accès à une plus grande variété de supports et une plus grande flexibilité par rapport au choix des livres présentés aux élèves. Non seulement la littérature jeunesse soulève des questions pertinentes parce qu'ils proposent un sens que le lecteur enfant peut comprendre, mais il y a aussi des personnages auxquels les jeunes lecteurs peuvent s'identifier (Chirouter, 2010; Sorin, 2004; Tauveron, 2002; Tozzi, 2012).

Dans le même ordre d'idées, Chirouter (2015) insiste sur l'importance de la lecture à voix haute de livres pour pratiquer la philosophie, mais aussi pour soutenir un questionnement qui porte sur des problèmes de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire, et ce, pour permettre aux élèves de développer les habiletés de compréhension en lecture (Dufays, 2006; Sorin, 2004; Tauveron, 2002). Enfin, c'est parce qu'Edwige Chirouter propose un modèle pour la pratique de la philosophie pour enfants qui encourage l'utilisation de littérature jeunesse, dont l'album, que nous retenons ce modèle qui nous semble être une piste de recherche intéressante pour pouvoir répondre aux défis en compréhension inférentielle que nous avons préalablement identifiés dans notre problématique.

La sélection des textes pour notre séquence

La sélection des textes lus et plus spécifiquement le choix d'un album doit permettre de répondre aux doubles objectifs pédagogiques de notre séquence, c'est-à-dire qui nécessitent l'élaboration d'inférences pour comprendre ce qui est lu et qui sont propices à des discussions à visée philosophique. En ayant ces objectifs en tête, les textes choisis sont réticents parce qu'ils soulèveront des problèmes de compréhension en raison de lacunes ou d'un manque de précision qui amènent le lecteur à se poser des questions de compréhension auxquelles il doit répondre à partir d'un travail inférentiel (Tauveron, 2000, 2004a). Ces problèmes de compréhension peuvent susciter des discussions qui vont également entraîner plusieurs interprétations, qui pourront être débattues (Beltrami *et al.*, 2004; Sorin, 2006; Tauveron, 2004a) et qui seront propices à entamer

une discussion à visée philosophique (Soulé *et al.*, 2008). Le travail de l'enseignant doit donc consister à poser des questions qui permettent aux élèves de faire les inférences nécessaires (Giasson, 2011) afin de se construire une représentation cohérente de l'histoire (McKeown *et al.*, 2009) pour également être en mesure d'aborder des questions philosophiques (Chirouter, 2015).

De plus, une bonne sélection des œuvres doit comporter des albums qui révèlent des thèmes philosophiques qui concernent des valeurs citoyennes qui peuvent prendre la forme de questions philosophiques ou éthiques (Sorin, 2006). Dans le cadre de notre recherche, les textes choisis pourront permettre de constituer un réseau d'albums qui présentent à la fois des défis de lecture, qui pourront être résolus par la production d'inférences, puis des questionnements qui permettront d'aborder différents points de vue sur un thème philosophique précis. En d'autres mots, les albums choisis doivent aborder des questions philosophiques qui concernent les enfants et qui servent, par exemple, à aborder des idées proches, ressemblantes, similaires, opposées, contraires, différentes ou même des idées nouvelles, mais qui expriment plus d'une façon de répondre à une même question d'enfant (Chirouter, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017; Tozzi, 2012; Lipman, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Sasseville, 2009). Enfin, la prochaine section va nous permettre de faire une synthèse des composantes que nous avons ciblées pour le développement de notre séquence qui vise à développer à la fois les habiletés inférentielles et les habiletés de la pensée des élèves du primaire à l'aide de la pratique de la philosophie pour enfants.

Tout au long de ce chapitre nous avons détaillé en quoi consistait l'apprentissage de la compréhension en lecture en nous attardant précisément au développement des habiletés à inférer pour comprendre un texte, mais aussi au développement des habiletés de la pensée pour apprendre à réfléchir. Pour l'élaboration de notre séquence, nous avons fait la démonstration que le développement à l'oral des habiletés inférentielles peut être facilité par un enseignant qui réalise une lecture à voix haute d'un album. Celui-ci est sélectionné pour sa qualité à traiter à la fois des questions de lecture qui nécessitent de produire des inférences et des questions philosophiques qui traitent d'un thème philosophique spécifique pour une séquence d'ateliers. Nous avons choisi l'album comme étant un outil qui favorise la production d'inférences. Nous avons plus spécifiquement ciblé la production d'inférences causales, d'inférences référentielles et d'inférences lexicales. En nous appuyant sur les composantes des modèles de Matthew Lipman (2011) et d'Edwige Chirouter (2015), nous avons ciblé des habiletés de la pensée qui respectent les logiques

des deux auteurs : formuler des définitions; chercher à expliquer des concepts mal définis; faire des comparaisons ou de nommer des ressemblances et des différences; et proposer des exemples et des contre-exemples.

Nous avons préféré les propositions de Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017) pour l'animation des discussions à visée philosophique en soulignant l'apport des rôles pour le bon déroulement des discussions, mais aussi en privilégiant la lecture en réseaux d'albums jeunesse qui traitent de différents points de vue d'un même thème philosophique (exemples : amour, amitié, liberté, grandir, etc.). Néanmoins, la sélection d'un corpus littéraire spécifique au contexte d'enseignement québécois nous encourage à privilégier d'abord la littérature jeunesse québécoise et nous distingue des choix littéraires proposés par Chirouter. À partir de la démonstration que nous avons faite dans notre cadre conceptuel, nous considérons que nos recherches permettent d'appuyer théoriquement le développement d'une séquence proposant une lecture interactive (une lecture à voix haute) d'un texte sélectionné parce qu'on peut y retrouver des problèmes de compréhension et des questionnements philosophiques. La lecture faite à l'oral peut alors permettre à un enseignant d'entrecouper sa lecture oralisée pour questionner les élèves afin de modéliser des processus de lecture, d'explicitier les habiletés requises pour produire des inférences, puis de servir à soulever des questions philosophiques et des questions spécifiques aux habiletés à développer lors de la pratique de la philosophie pour enfants. En résumé, la séquence à développer pourra guider les enseignants qui veulent proposer des ateliers qui combinent à la fois le développement des habiletés à inférer pour comprendre un texte et celui d'habiletés de la pensée, et ce, en assurant une place prépondérante à la littérature jeunesse québécoise comme outil.

2.2.4 L'objectif de la recherche

Ce deuxième chapitre nous a permis d'explicitier des moyens pour aider les élèves du primaire à apprendre à comprendre un texte et à réfléchir. Nous avons préalablement fait état de difficultés chez les élèves pour ce qui est de comprendre des textes et plus spécifiquement d'inférer des informations. C'est ce qui nous encourage à examiner les choix pédagogiques pour enseigner l'apprentissage de la compréhension inférentielle. Nous avons pu observer que l'enseignement de la compréhension en lecture peut encore reposer sur des pratiques traditionnelles comme l'utilisation presque exclusive de cahiers d'exercices, de lectures non accompagnées suivies de

questionnaires à compléter par les élèves ou d'une trop grande abondance de lecture individuelle en silence (Bilodeau, 2008). Ces pratiques négligent trop souvent les avantages de l'enseignement à l'oral des habiletés inférentielles pour la compréhension en lecture. En effet, nous avons constaté qu'il semblait y avoir peu de pratiques enseignantes qui favorisent la lecture interactive où les enseignants font la lecture à voix haute en posant, à l'oral, des questions pour comprendre le texte lu et pour développer des habiletés à inférer. Nous avons également remarqué que la pratique de la philosophie pour enfants ne semble pas souvent retenue comme un moyen pour développer des habiletés de compréhension en lecture.

À partir de ces constats et afin de pallier l'absence de séquence didactique qui viserait à proposer la lecture interactive d'albums jeunesse québécois pour travailler les habiletés inférentielles pour la compréhension en lecture et les habiletés de la pensée, nous avons mis en œuvre une recherche-développement dont l'objectif était de :

Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois visant le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée pour des élèves de deuxième cycle du primaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre nous permet de présenter l'approche méthodologique que nous avons privilégiée pour atteindre notre objectif de recherche. Cet objectif visait à concevoir et à mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois visant le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée pour des élèves de deuxième cycle du primaire. Pour répondre à cet objectif, nous avons entrepris une recherche-développement en nous appuyant sur les modèles proposés par Van der Maren (2003), Harvey et Loiselle (2009) et Bergeron *et al.* (2021). Les prochaines sections décrivent le déroulement de notre recherche et les moyens que nous avons déployés pour atteindre notre objectif.

Nous expliquons d'abord le type de recherche que nous avons mené en présentant une analyse des choix et des justifications pour soutenir la conception d'une séquence d'enseignement, et ce, en précisant notre modèle théorique ainsi que nos fondements didactiques. Ensuite, nous présentons comment nous avons réalisé la conception, puis l'opérationnalisation des composantes issues de notre cadre pour développer une séquence d'enseignement. Nous décrivons également ce que nous avons réalisé pour la mise à l'essai de cette séquence. Nous complétons ce chapitre en explicitant notre procédure pour le traitement et la diffusion des données, puis en identifiant les limites de notre recherche.

3.1 La recherche-développement

À la lumière de nos lectures par rapport aux besoins des enseignants pour des outils pratiques pour l'enseignement des habiletés inférentielles et la pratique de la philosophie pour enfants à l'aide d'albums jeunesse, nous avons choisi de réaliser une recherche-développement. Cette recherche-développement visait à concevoir et à mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois, qui permettrait le développement, à l'oral, à la fois des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Selon Gaudreau (2011, p.86), la recherche-développement aspire à produire un outil pour : « [...] [mettre] en application des connaissances ou des théories existantes pour développer des objets inédits ou

de nouvelles démarches pratiques ». Ce genre de recherche offre l'occasion de développer des outils pour l'enseignement et d'analyser l'opérationnalisation d'éléments théoriques propres à l'enseignement et à l'apprentissage pour améliorer les pratiques (Loiselle et Harvey, 2007). Nous faisons ici référence à la proposition d'une séquence organisée, planifiée et destinée à l'enseignement de savoirs, d'habiletés et de compétences. La recherche-développement est une recherche de type qualitative/interprétative et elle s'avère être : « [...] une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 128). Selon Harvey et Loiselle (2009), nous pouvons identifier plusieurs activités qui caractérisent la recherche-développement: réaliser une nouvelle recherche; décrire le contexte et le déroulement de l'expérience de développement; réaliser une collecte et une analyse de données; analyser des écrits pour établir les liens entre l'expérience et les connaissances déjà connues; faire émerger les caractéristiques essentielles du produit développé; justifier les modifications à réaliser; dépasser le cas particulier de l'expérience; et rédiger et diffuser les résultats obtenus. Bref, la recherche-développement prend forme à travers différentes étapes que nous décrivons et expliquons dans la prochaine section.

3.2 Les étapes de la recherche-développement

Les travaux de recherche de Bergeron et al. (2021), d'Harvey et Loiselle (2009) ainsi que de Van der Maren (2003) proposent une démarche pour effectuer une recherche-développement. À partir de leurs travaux, nous avons choisi de structurer notre recherche autour de quatre étapes importantes : l'analyse des besoins; la conception de la séquence; la mise à l'essai de la séquence; puis le traitement des données et la diffusion des résultats.

1. L'analyse des besoins

Cette première étape permet de définir le problème qui est au cœur même de la recherche en expliquant pourquoi il est important pour la science et la pratique. Selon Van der Maren (2003), cette étape consiste à analyser les besoins d'un domaine spécifique et à expliquer les différents

concepts et théories qui définissent la recherche qui doit être entreprise et elle précède l'étape de la conception de l'objet de la recherche.

2. La conception de la séquence

Cette seconde étape vise à répondre aux exigences liées à la conception du produit à développer et ce sont les efforts pour l'opérationnaliser qui aident à la mise à l'essai du travail de recherche (Harvey et Loisel, 2009; Van der Maren, 2003). On peut alors assister à une recherche qui implique d'accepter une logique itérative pour permettre de bonifier le produit à partir des données recueillies. Le travail de recherche doit aider à formuler un modèle théorique en précisant les éléments de base et les limites à respecter pour la conception finale (Harvey et Loisel, 2009; Van der Maren, 2003).

3. La mise à l'essai de la séquence

Cette troisième étape sert, dans un premier temps, à soumettre le travail effectué lors de la conception à l'évaluation des experts qui doivent déterminer la fonctionnalité et la faisabilité de ce qui est développé; et dans un deuxième temps, à assurer une évaluation de la valeur d'usage de l'objet (Van der Maren, 2003). Dans les faits, les experts commentent et aident à répondre à l'objectif fixé par la recherche. Les critères d'évaluation servent à énoncer les caractéristiques déterminantes pour la fabrication de la séquence, et ce, afin de pouvoir analyser, puis diffuser les résultats du travail de recherche et de développement qui ont « [...] potentiellement une portée qui dépasse le contexte spécifique de la recherche réalisée » (Loisel et Harvey, 2007, p. 17).

4. Le traitement des données et la diffusion des résultats

À partir d'une synthèse de toutes les données recueillies, le traitement des données aide à mettre au point l'objet pédagogique, et ce, afin de pouvoir diffuser les résultats du travail de recherche et de développement (Harvey et Loisel, 2009; Van der Maren, 2003). En somme, cette dernière étape permet de diffuser les travaux réalisés dans le cadre d'un projet de recherche-développement.

Pour conclure cette section, Harvey et Loisel (2009, p. 19) soutiennent qu'il « [...] importe de conserver à l'esprit que l'itération est indissociable d'un tel projet de développement et que des

allers-retours constants se font entre les diverses étapes proposées dans le modèle ». Le devis de recherche que nous présentons dans la prochaine section permet d'explicitier la conception de notre séquence en définissant les savoirs à enseigner et les connaissances à développer (Harvey et Loiselle, 2009).

3.3 Le déroulement de la recherche

Nous expliciterons maintenant comment nous avons réalisé notre recherche-développement. Nous présenterons l'analyse des besoins, la conception de la séquence, l'évaluation de la séquence, le traitement des données et les limites de la recherche.

3.3.1 L'analyse des besoins

Nos préoccupations de recherche proviennent d'un problème général pour les élèves québécois qui rencontrent des difficultés en lecture pour ce qui est de repérer et d'extraire des informations explicites d'un texte ainsi que pour faire des inférences simples (CMEC, 2018). Nous avons identifié que les problèmes des élèves quant à leur habileté à inférer les éléments d'un texte peuvent être liés aux pratiques enseignantes comme le manque d'occasions de développer à l'oral des habiletés de compréhension en lecture (Bilodeau, 2008) ainsi qu'aux outils didactiques peu propices au développement des habiletés en lecture et des habiletés de la pensée qui dépassent les idées du texte. Les besoins que nous avons identifiés pour l'élaboration de l'outil didactique visent non seulement le développement à l'oral des habiletés inférentielles pour apprendre à résoudre des problèmes de compréhension pour améliorer la compréhension des textes lus, mais aussi le développement des habiletés de la pensée pour apprendre à réfléchir à des questions philosophiques. Notre recension des travaux de recherche portant sur les pratiques déclarées des enseignants a permis de démontrer que les enseignants ont avantage à mettre en place des pratiques pédagogiques fondées sur l'enseignement des stratégies de lecture et le développement d'habiletés inférentielles (St-Pierre *et al.*, 2016).

Ceci étant dit, nous avons identifié que les modèles pour la pratique de la philosophie pour enfants (Gagnon *et al.*, 2012; Tozzi, 2012; Lipman, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Sasseville, 2009) permettent d'avoir des moments d'échange pour développer des habiletés pour apprendre à se poser des questions et à réfléchir. De surcroît, d'autres modèles pour réaliser des ateliers de philosophie

pour enfants (Chirouter, 2015; Soulé *et al.*, 2008) suggèrent d'utiliser les livres de littérature jeunesse pour travailler, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de pensée de nature philosophique. En effet, la présence de problèmes de compréhension dans la littérature jeunesse permet un travail littéraire; tandis que les sujets philosophiques comme l'amour, l'amitié et l'identité favorisent des questionnements philosophiques qui peuvent ensuite servir à développer des habiletés de la pensée (Soulé *et al.*, 2008). Nos recherches nous ont permis de constater qu'il existe peu ou pas de ressources didactiques pour l'accompagnement des enseignants qui voudraient mettre en place des ateliers pour la pratique de la philosophie pour enfants qui intégrerait un corpus d'œuvres principalement québécoises, et ce, pour le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Notre analyse des besoins nous a amené à déterminer les composantes nécessaires pour la conception d'une séquence qui peut répondre aux besoins des élèves québécois et c'est pourquoi notre travail s'appuie sur l'élaboration d'une séquence validée par des experts. Dans les prochains paragraphes, nous présentons les composantes essentielles qui ont servi à la conception de notre séquence afin d'atteindre les objectifs qui lui ont été assignés, soit de développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

3.3.2 La conception de la séquence

Pour la conception de notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants, nous nous sommes principalement référés au modèle d'enseignement de la philosophie pour enfants proposé par Edwige Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017). Nous allons d'abord présenter trois sections pour détailler les composantes retenues pour la conception de la séquence d'enseignement. Une quatrième section va permettre de détailler la structure de la séquence.

La première section traite donc des composantes liées au développement à l'oral des habiletés à inférentielles pour comprendre un texte. La deuxième section sert à décrire les composantes pour développer des habiletés de la pensée lors de la pratique de la philosophie pour enfants. La troisième section aborde les composantes qui peuvent favoriser le bon déroulement d'ateliers, une gestion de groupe adéquate et une organisation efficace du matériel. La quatrième section explicite les liens entre les trois autres sections et expose la structure de la séquence.

3.3.2.1 Les composantes pour le développement à l'oral des habiletés inférentielles

Lecture interactive

La construction de la séquence s'est appuyée sur la lecture interactive lors d'ateliers de philosophie pour enfants proposée par Chirouter (2015), et ce, comme activité principale pour développer, à l'oral, des habiletés à inférer pour travailler la compréhension inférentielle. Le choix de privilégier la lecture interactive implique que l'enseignant lise un texte en effectuant les étapes de décodage et d'identification des mots pour ainsi permettre de soutenir les élèves qui ont plus de difficulté avec la compréhension d'un texte (Chirouter, 2015; Giasson, 2011; Montésinos-Gelet *et al.*, 2022; Morin *et al.*, 2007). Nous avons donc proposé que l'enseignant réalise une lecture interactive pour modéliser et expliciter son raisonnement lorsqu'il résout des problèmes de compréhension, puis effectue un travail sur les inférences, et ce, en posant des questions sur le texte pour que les élèves soient en mesure d'établir la cohérence du texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Giasson, 2011; Morin *et al.*, 2007, Touchette *et al.*, 2020). Nous avons aussi suggéré que l'enseignant fasse une lecture à voix haute d'un album choisi pour le thème philosophique qu'il aborde dans le but de poser des questions tout au long de l'activité, et ce, pour résoudre les problèmes de compréhension déjà identifiés (Tauveron, 2002). Pour ce faire, nous avons recommandé de lire un texte à voix haute en faisant des arrêts à des moments précis pour poser des questions afin d'inciter les élèves à identifier les indices pour bien comprendre et à verbaliser un raisonnement qui permet de travailler à l'oral les trois types d'inférences que nous avons retenues : les inférences causales; les inférences référentielles; et les inférences lexicales (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). Nous allons maintenant observer plus en détail les différents types d'inférence pour ensuite mieux comprendre comment les questions peuvent servir à développer des habiletés inférentielles chez les élèves.

1 - Les inférences causales

Les inférences causales nécessitent de lier les causes et les effets afin d'avoir une représentation cohérente de la structure du récit (Bianco, 2015; Blanc, 2009).

2 - Les inférences référentielles

Les inférences référentielles impliquent d'identifier des mots qui ont été substitués par d'autres mots et de comprendre les informations qu'ils représentent (Touchette *et al.*, 2020). Les mots substitués sont des mots ou des groupes qui peuvent être remplacés par des pronoms personnels, relatifs ou démonstratifs; des adverbes de temps ou de lieu; des synonymes; des périphrases; ou des termes génériques (Touchette *et al.*, 2020). Le contexte du texte permet alors de faire les liens nécessaires entre les mots afin de produire une inférence pour comprendre le sens que l'auteur a voulu donné à son texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020). De plus, il est possible d'identifier des critères de complexité à l'aide de l'ouvrage Montésinos-Gelet *et al.* (2022) :

- 1) plus le pronom est rapproché du mot référent, plus il est facile de le repérer;
- 2) un pronom sujet est plus facile à associer à son référent qu'un pronom objet;
- 3) le marquage du genre et du nombre facilite la sélection pour repérer le référent de la reprise;
- 4) une reprise qui précède son référent est plus difficile à comprendre.

3 - Les inférences lexicales

Les inférences lexicales aident à comprendre les mots nouveaux et inconnus du lecteur en se servant du contexte, du thème et du sujet du texte (Touchette *et al.*, 2020).

Tout d'abord, les questions de lecture de la séquence permettent aux élèves de produire des inférences pour répondre aux problèmes de compréhension afin de s'assurer de la cohérence et de la compréhension du texte lu. Les élèves sont guidés tout au long de la lecture à cerner les informations explicites du texte et à combiner les informations implicites à partir de leurs connaissances générales pour faire les inférences nécessaires pour comprendre le texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). L'enseignant doit faire des arrêts pendant la lecture du texte pour générer et poser des questions afin que les élèves identifient : les relations entre les causes et les effets en respectant la cohérence de la structure du récit; les bons référents des mots substitués; les mots nouveaux et les mots inconnus; et les liens à établir entre les phrases, les idées,

puis les différentes parties du texte dans le but d'assurer la cohérence de ce qui est lu. Les questions sont généralement ouvertes et construites à l'aide de mots-clés comme par exemple « pourquoi, qui, à qui, dire, expliquer, signifie et nomme » (Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020). L'idée est de favoriser une discussion qui permet d'explicitier comment il est possible de raisonner et de comprendre le texte. Enfin, le tableau 3.1 permet de voir des exemples de questions à poser pour développer les habiletés inférentielles.

Tableau 3.1- Développement des habiletés inférentielles ciblées par la séquence et exemples de questions à poser pour leur développement

Développement des habiletés inférentielles
Habiletés retenues pour la séquence
1. Inférences causales
Exemples de questions que l'enseignant peut poser : a) Pourquoi cet évènement s'est-il produit ainsi? b) Pouvez-vous nommer la cause de cet évènement? c) Pouvez-vous nommer un effet ou une conséquence de cet évènement?
2. Inférences référentielles
Exemples de questions que l'enseignant peut poser : a) Qui remplace le « il » dans la phrase suivante...? b) À qui s'adresse ce message...? c) Pourquoi ce mot est-il remplacé ainsi...? d) Pouvez-vous nommer le mot ou les mots qui remplacent...?
3. Inférences lexicales
Exemples de questions que l'enseignant peut poser : a) Que signifie le mot ou l'expression...? b) Que veut dire le mot ou l'expression...? c) Nomme un mot qui ressemble au mot...?

Choix des albums

Nous avons conçu la séquence d'enseignement en proposant un réseau de huit albums jeunesse, dont un album documentaire et sept albums de type récit, qui traitent de différents points de vue concernant un même thème philosophique (Chirouter, 2015), mais qui répondent aussi aux objectifs pédagogiques pour le développement des habiletés inférentielles. Les albums jeunesse ont d'abord été choisis parce qu'ils adoptent différents points de vue du thème philosophique retenu pour la séquence, soit l'identité, mais aussi parce qu'ils soulèvent des problèmes de compréhension.

Le thème de l'identité a permis de faire la sélection d'un album jeunesse documentaire et de quatre albums de type récit qui ont été sélectionnés pour être mis à la disposition des élèves afin d'en faire une lecture individuelle. Les albums peuvent être utilisés pour répondre à des questions philosophiques et pour susciter des réflexions en lien avec le thème philosophique choisi. Les autres albums de type récit sont utilisés pour chacun des ateliers. Il y a donc un total de trois livres pour les trois ateliers. Les livres sélectionnés pour l'animation des ateliers ne sont ni trop courts ni trop longs puisqu'ils doivent être suffisamment complexes pour présenter des textes résistants. Un texte résistant doit avoir une complexité qui nécessite de comprendre des blancs, soit des informations implicites, et ce, pour avoir une compréhension plus précise de l'histoire (Touveron, 2002; Viau *et al.*, 2017). Les trois albums retenus pour chacun des ateliers ont donc été sélectionnés parce que les textes résistants soulèvent des problèmes de compréhension qui peuvent être résolus en posant des questions ouvertes de haut niveau cognitif qui nécessitent de produire des inférences afin de favoriser le développement d'habiletés inférentielles (Touveron, 2002). Nous pouvons ainsi retenir que les critères de sélection des albums qui font le lien avec le développement d'habiletés inférentielles sont les suivants : les textes sont assez longs; les textes soulèvent des problèmes de compréhension; et les textes révèlent des blancs, soit des informations implicites. Ces critères impliquent de produire des inférences pour comprendre toutes les informations que l'auteur a voulu transmettre aux lecteurs. Enfin, c'est la lecture à voix haute et les questions de l'enseignant qui peuvent guider les élèves dans la résolution des problèmes de compréhension des textes (Touveron 2002).

En outre, la sélection d'un corpus sur le thème de l'identité a été composée majoritairement d'albums jeunesse québécois a été possible parce que nous avons fait le choix de privilégier une sélection d'albums dont l'endroit de publication est au Québec. Nous avons ainsi constitué une sélection de huit albums, dont six albums qui ont été publiés au Québec. Nous avons sélectionné les livres suivants : *C'est quoi moi* d'Oscar Brenifier; *Laurent, c'est moi!* de Stéphanie Deslauriers; *Mes parents pour la vie* d'Elsa Davernois; *Paul et Antoinette* de Kerascoët; *Deux garçons et un secret* d'Andrée Poulin; *Le pelleteur de nuages* de Simon Boulerice; *Dépareillés* de Marie-France Hébert; et *Le garçon invisible* de Trudy Ludwig. Ce critère de sélection par rapport à l'endroit de publication fait en sorte que le livre *Le garçon invisible* a d'abord été publié aux États-Unis avant d'être racheté par une maison d'édition qui publie au Québec. Nous avons également choisi le livre

C'est quoi moi qui a été publié en France. Par conséquent, ces deux derniers albums ont été intégrés à la séquence parce que nous avons considéré qu'ils étaient incontournables pour la thématique.

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que les composantes que nous avons nommées pour encadrer les activités de lecture interactive, la préparation des questions de lecture, la sélection des habiletés inférentielles et le choix des albums ont servi à établir les critères pour l'élaboration et l'évaluation de la séquence pour le volet qui vise le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles.

3.3.2.2 Les composantes pour le développement des habiletés de la pensée

La philosophie pour enfants

La pratique de la philosophie pour enfants selon Chirouter (2015) repose sur la discussion à visée philosophique qui a pour but de réfléchir à des questions de nature philosophique. Les conditions de réussite de la pratique de la philosophie que nous allons présenter respectent les observations de l'étude de Gorard *et al.* (2015) qui soulignent que les enfants doivent avoir le temps de réfléchir, de parler, de connaître le matériel utilisé et de faire un retour sur ce qu'ils ont appris. L'utilisation de la littérature jeunesse ainsi que les questions posées par l'enseignant ou les élèves sont des composantes nécessaires pour la pratique de la philosophie pour enfants que nous proposons dans notre séquence.

À ce sujet, lors de l'atelier de philosophie pour enfants, nous avons déterminé que l'enseignant doit poser des questions qui sont de nature philosophique et des questions pour développer les habiletés de la pensée. La planification des moments pour poser les questions est adaptée selon la structure des albums. La séquence suggère également des questions et des sous-questions en fonction du texte et d'une page spécifique de l'album à lire. Les questions sont construites pour inciter l'élève à formuler une réflexion, et ce, pour définir, expliquer, comparer, nommer et exemplifier (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). La séquence propose donc des questions ouvertes susceptibles d'amorcer une discussion autour de différents sujets qui concernent des thèmes philosophiques comme la liberté, l'amour ou l'humour, et ce, afin de développer des habiletés de la pensée. Les questions philosophiques aident l'enseignant à amorcer des discussions entre les élèves. Les sous-questions permettent de relancer les interactions si cela est nécessaire, sans quoi,

les enfants continuent de discuter et d'exercer les rôles proposés selon le modèle Chirouter (2015). Ces rôles doivent d'ailleurs être assignés au début de chaque atelier. Les questions philosophiques sont plus précisément soulevées par les actions des personnages, le déroulement de l'histoire, les dilemmes auxquels font face les personnages, etc. Le tableau 3.2 fournit quelques exemples de questions philosophiques à partir d'un thème comme la liberté. Toutefois, les questions philosophiques ont été adaptées en fonction des albums et des histoires racontées. En résumé, le fait de répondre aux questions de l'enseignant doit inciter les élèves à mettre en pratique des habiletés de la pensée.

Tableau 3.2 - Exemples de questions philosophiques à poser sur le thème de la *liberté*

Questions philosophiques
1. Qu'est-ce que la liberté?
2. Sommes-nous toujours libres de nos choix?
a. Pourquoi?
3. Comment pouvons-nous être libres?
4. Que veut dire le mot libre?
5. À quel moment serions-nous moins libres ou plus libres de nos faits et gestes?
6. Dans quelles situations les enfants sont-ils libres ou ne sont-ils pas libres?

Nous avons choisi le thème de l'identité pour le thème philosophique servant à la conception de la séquence d'ateliers de philosophie. Il a été prédéterminé dans un premier temps en fonction du groupe d'âge des élèves, soit des élèves du deuxième cycle du primaire, et ce, en cohérence avec les objectifs du programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) qui propose ce thème tout au long du parcours du primaire. Le thème de l'identité est aussi proposé pour les élèves du deuxième cycle du primaire lorsqu'on consulte les contenus obligatoires du programme en éducation à la sexualité pour les élèves du primaire (MEES, 2018). Dans un deuxième temps, le thème a été choisi pour traiter des questions philosophiques et des questions qui permettent de développer des habiletés de la pensée, mais aussi pour que les élèves ciblés par la recherche se sentent interpellés par le sujet de la discussion. Les ateliers de la séquence ont été structurés pour permettre une certaine progression qui s'appuient sur l'émergence chez les élèves de différents points de vue à aborder pour alimenter une réflexion critique qui suppose d'être capable de faire

des distinctions conceptuelles d'un atelier à l'autre (Blond-Rzewuski *et al.*, 2018). Les élèves doivent par exemple réfléchir à l'estime de soi pour ensuite distinguer l'estime de soi de l'acceptation de soi. Dans la prochaine section, nous allons préciser comment nous avons construit les questions philosophiques et les questions pour le développement des habiletés de la pensée.

Les rôles occupent une place importante dans le modèle proposé par Edwige Chirouter (2011 et 2015) et c'est pourquoi nous avons respecté cette idée. Selon Chirouter (2015), il peut y avoir un président de séance, un passeur de parole, un synthétiseur, des observateurs, des discutants et des journalistes. Chirouter (2015) recommande l'attribution des rôles pour que les élèves s'impliquent dans la discussion. Ainsi, un élève peut être nommé pour être le président de la séance et être responsable de déterminer les tours de parole. Un passeur de parole utilise quant à lui un micro ou un objet qui permet d'identifier rapidement qui peut parler. Un élève peut assumer la responsabilité de synthétiser les discussions. Quelques élèves peuvent observer la discussion et y être attentifs afin de souligner les points positifs des échanges. Les autres élèves sont des discutants afin de participer activement à la discussion. Nous avons donc recommandé de séparer le groupe en trois sous-groupes afin que chacun des sous-groupes puisse assumer le rôle d'observateur lors d'un atelier. Cette façon de procéder peut assurer à tous les élèves d'avoir la possibilité de jouer au moins deux rôles différents. Enfin, il est essentiel que tous les élèves exercent au moins une fois le rôle de discutant lors d'un atelier parmi les trois ateliers prévus dans la séquence.

Habiletés de la pensée

Dans la problématique, nous avons identifié le besoin des élèves de développer de meilleures habiletés pour la compréhension en lecture et plus spécifiquement pour produire des inférences. À partir des besoins identifiés pour les élèves, nous avons ciblé des habiletés de la pensée qui permettent d'exercer une pensée critique et d'améliorer la compréhension en lecture (Gorard *et al.*, 2015). Ainsi, la pratique de la philosophie avec les enfants a pour objectif d'offrir des occasions pour réfléchir, raisonner, expliquer, questionner et discuter. La séquence d'apprentissage en lien avec les livres proposés permet de développer les habiletés suivantes : formuler des questions; chercher à expliquer des concepts mal définis; faire des comparaisons en nommant des ressemblances et des différences; et proposer des exemples et des contrexemples. Le tableau 3.3 permet de donner des exemples de questions à poser pour le développement d'habiletés de la

pensée. Les questions de l'enseignant doivent d'abord servir à alimenter la réflexion philosophique, mais aussi à développer les habiletés de la pensée que nous avons ciblées. En résumé, la séquence propose une planification pour la lecture des albums sélectionnés afin que l'enseignant puisse : poser des questions de compréhension en lecture et des questions pour développer des habiletés à inférer; puis, formuler des questions philosophiques et des questions pour développer des habiletés de la pensée.

Tableau 3.3 - Habiletés de la pensée retenues pour la séquence et exemples de questions à poser pour le développement d'habiletés de la pensée

Développement des habiletés de la pensée
Habiletés retenues pour la séquence
1. Formuler des définitions
Exemples de questions que l'enseignant va poser : a) Que veux-tu dire? b) Peux-tu reformuler ce que tu viens de dire? c) Peux-tu m'expliquer ce que tu veux dire?
2. Expliquer des concepts
Exemples de questions que l'enseignant va poser : a) Comment peux-tu savoir que...? b) Comment pourrais-tu définir...? c) Comment pourrais-tu expliquer... ?
3. Comparer en nommant des ressemblances et des différences
Exemples de questions que l'enseignant va poser : a) Quelle est la différence entre... et...? b) Quelles sont les différences entre... et ...? c) Quelles sont les ressemblances entre... et...?
4. Proposer des exemples et des contre-exemples
Exemples de questions que l'enseignant va poser : a) Pourrais-tu donner un exemple...? b) As-tu un exemple de situation...? c) Connais-tu une situation où...? d) Pourrais-tu nommer une situation où cela est impossible...?

Choix des albums

Comme mentionné précédemment, nous avons choisi de concentrer nos recherches sur une séquence d'enseignement qui intègre un réseau de huit albums, dont un album documentaire et sept albums de type récit. Ces huit albums traitent de différents thèmes secondaires concernant un même

thème philosophique (Chirouter, 2015), mais ils respectent aussi les objectifs pédagogiques ciblés pour le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Nous tenons à rappeler que la distinction entre un thème principal et un thème philosophique repose sur l'idée que le thème principal est abordé dans tous les albums mis en réseau alors que le thème philosophique pourrait aussi se retrouver dans d'autres albums qui n'ont pas été retenus. Bref, les albums jeunesse ont donc été choisis parce qu'ils adoptent différents points de vue sur un thème philosophique donné, mais aussi parce qu'ils soulèvent des problèmes de compréhension.

Nos recherches se sont concentrées sur une proposition qui comprend une première série d'albums, dont un album documentaire et quatre albums de type récit pour un total de cinq albums. L'album documentaire *C'est quoi moi* d'Oscar Brenifier a été choisi parce qu'il soulève des questions philosophiques sur l'identité. Les albums de type récit servent à faire réfléchir à différentes questions liées au thème de l'identité : *Laurent, c'est moi!* de Stéphanie Deslauriers; *Mes parents pour la vie* d'Elsa Davernois; *Paul et Antoinette* de Kerascoët; et *Deux garçons et un secret* d'Andrée Poulin. Tous ces livres sont intégrés à la séquence afin que les élèves puissent en faire une lecture individuelle avant la réalisation des ateliers, c'est-à-dire qu'ils pourront lire seuls des albums sans l'aide de l'adulte. Ils servent à alimenter les questionnements philosophiques des élèves en ciblant différentes façons de raisonner et de réfléchir aux thèmes secondaires soulevés par le thème philosophique de la séquence. De surcroît, il doit y avoir un album de type récit différent qui est utilisé pour chacun des trois ateliers de lecture interactive. Nous avons choisi pour les ateliers de philosophie pour enfants les livres *Le pelletier de nuages* de Simon Boulerice; *Dépareillés* de Marie-France Hébert; et *Le garçon invisible* de Trudy Ludwig. Tous les albums jeunesse servent à fournir des exemples et des contrexemples sur le thème philosophique choisi (Chirouter, 2015). Les textes peuvent soulever des questions philosophiques sans nécessairement donner de réponses. En résumé, le modèle de séquence que nous avons observé intègre des albums laissés entre les mains des élèves pour qu'ils puissent les lire individuellement et d'autres albums qui sont utilisés par l'enseignant lors des trois ateliers de philosophie pour enfants (Chirouter, 2015).

En lien avec ce qui précède, les albums d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants ont été choisis parce qu'ils soulèvent des questions par rapport à un même thème philosophique (Chirouter, 2010) et parce qu'ils abordent des préoccupations sur la condition humaine, en l'occurrence sur le thème de l'identité, en ce qui concerne notre séquence. Il y a d'ailleurs une

grande variété de genres d'albums disponibles comme : l'album avec image et texte; l'album-documentaire; l'album de genres variés : le récit, le conte, la légende, la fable, etc. (Escarpit *et al.*, 2008; Sorin, 2003). Selon les séquences élaborées par Chirouter (2015), une séquence d'ateliers doit intégrer un réseau d'albums qui traite d'une question existentielle et c'est pourquoi on peut par exemple penser à des questions sur un thème comme celui de l'identité. Les albums sont alors sélectionnés parce qu'ils abordent différents thèmes secondaires liés à l'identité, comme : apprendre à se connaître; les rôles selon le genre et stéréotype de genre; les différences et les ressemblances entre les membres d'une fratrie; l'adoption et l'amour entre parents-enfants; l'amitié; l'amour entre deux personnes, l'identité sexuelle; la connaissance de soi; l'unicité; les passions; les besoins; l'estime de soi; la connaissance de soi; les activités préférées; les passions; les intérêts; les goûts; l'acceptation des autres; l'affirmation de soi; et l'acceptation de soi. Les thèmes secondaires sont nombreux et c'est pourquoi nous proposons de guider les élèves en présentant les albums. Également, nous suggérons à l'enseignant d'utiliser en utilisant des papillons adhésifs sur les pages couvertures des albums pour bien identifier les thèmes secondaires abordés dans chacun des albums. La séquence est donc conçue à l'aide d'albums qui abordent différents thèmes secondaires reliés à un thème principal déterminé comme étant un thème philosophique susceptible de soulever des questions philosophiques propices à réaliser des ateliers de philosophie pour enfants.

La lecture en réseau

La séquence d'enseignement peut à titre d'exemple prendre la forme d'une suite de trois ateliers qui respectent une progression et un cheminement dans les apprentissages. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier la mise en réseau d'albums jeunesse pour organiser la lecture de textes autour d'un même thème philosophique. L'idée est d'offrir différents points de vue qui peuvent se ressembler, mais qui divergent, et ce, pour apporter une compréhension plus fine sur un thème précis. Le thème de l'identité peut encourager les élèves à parler d'un thème secondaire comme l'amitié qui peut permettre de se poser des questions sur les critères qui font d'une personne un bon ami, des raisons qui rendent une amitié durable, ou encore, de ce qui caractérise l'amitié entre les garçons et les filles.

Lecture interactive

Comme mentionné précédemment, nous avons choisi de concentrer nos recherches sur une séquence conçue autour d'activités de lecture interactive. Au préalable, les élèves doivent avoir le temps de pouvoir lire individuellement cinq albums qui font partie du réseau planifié dans le déroulement de la séquence. Par la suite, l'enseignant doit animer trois ateliers où il fait une lecture interactive à voix haute à l'aide d'un album différent à chaque fois. Nos recherches se sont concentré sur une lecture à voix haute entrecoupée de questions à poser pour assurer le développement, à l'oral, d'habiletés à inférer pour comprendre le texte et d'habiletés de la pensée lors d'ateliers de philosophie pour enfants. Nous avons donc fourni une liste de questions philosophiques et de questions de lecture à poser. Enfin, il y a une indication des pages et des moments propices à soulever ces interrogations, autant pour les questions de lecture que pour les questions philosophiques, et ce, afin de guider la lecture à voix haute de l'enseignant.

Pour conclure cette section, nous voulons souligner que les composantes pour l'élaboration d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants s'appuient sur les habiletés de la pensée à développer, le choix des albums, la lecture en réseau et la lecture interactive. Ces éléments ont été utilisés pour déterminer les critères pour l'élaboration et l'évaluation de la séquence pour le volet qui vise le développement, à l'oral, des habiletés de la pensée.

3.3.2.3 Les composantes pour assurer le déroulement des ateliers, la gestion du groupe et l'organisation du matériel

Déroulement des ateliers - présentation du thème philosophique et des livres du réseau

Pour commencer un atelier selon le modèle de Chirouter (2015), il est recommandé à l'enseignant d'annoncer le thème philosophique à aborder avec les élèves avant le début des ateliers. Nous avons suggéré de faire l'annonce au moins une semaine avant de laisser les cinq albums sélectionnés pour la lecture individuelle des élèves, et ce, afin qu'ils puissent avoir accès aux livres avant l'animation des ateliers.

Gestion du groupe - l'organisation de la classe

Avant de débiter les activités de lecture, nous avons suggéré d'organiser la classe pour que tous les élèves puissent se voir (Chirouter, 2011; Lipman, 2011). Nous avons proposé de disposer les

pupitres ou les chaises des élèves en forme de cercle ou en forme de rectangle. Cet arrangement spatial permet de faciliter la communication entre les individus qui participent à l'activité.

Gestion du groupe - les rôles des élèves

Lors de chaque atelier, l'enseignant explique les rôles à assigner aux élèves avant de débiter la lecture interactive, et ce, afin d'instaurer un rapport coopératif et des échanges respectueux, mais aussi pour responsabiliser les élèves (Chirouter, 2015). Il est proposé d'attribuer minimalement un rôle pour le président de la séance, des rôles pour les discutants et des rôles pour les observateurs. Les rôles de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste sont suggérés pour les groupes où les élèves sont plus nombreux. Le président est responsable de déterminer les tours de parole. L'enseignant nomme les discutants pour qu'ils participent à la discussion et qu'ils répondent aux questions philosophiques. Nous avons formulé une proposition selon laquelle les observateurs peuvent consigner les informations suivantes : les affirmations qu'ils considèrent comme pertinentes; les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord; et les noms des élèves qui démontrent des capacités à mettre en pratique les habiletés de la pensée à développer. Il peut également y avoir un rôle de passeur de parole pour qu'un élève soit en charge de faire circuler un objet dans le seul but de déterminer l'élève qui a le tour de parole. Un rôle de synthétiseur peut être attribué à un ou deux élèves pour faire un rappel des éléments importants de la discussion. Également, un ou deux élèves peuvent exercer le rôle de journaliste qui consiste à prendre des notes sur les idées que les élèves semblent trouver importantes pour comprendre et résumer la discussion. De plus, nous avons souligné l'importance de s'assurer que tous les élèves puissent exercer minimalement une fois le rôle de discutant lors d'un atelier parmi les trois ateliers planifiés dans la séquence. Enfin, nous rappelons l'importance d'offrir la possibilité aux élèves d'assumer le rôle d'observateur au moins une fois pendant le déroulement des trois ateliers de la séquence.

Gestion du groupe - la prise de notes

Avant de commencer chaque atelier, l'enseignant doit rappeler le thème philosophique de l'atelier de philosophie pour enfants, soit ce que Chirouter (2015) considère comme un sujet propice à soulever la réflexion philosophique. Parce que l'enfant se pose naturellement des questions, nous pensons qu'il est utile que les élèves puissent d'entrée de jeu énoncer une première idée sur le thème philosophique, idée qu'ils pourront consigner dans un cahier pour la prise de notes pendant

la discussion (Chirouter, 2011). Il est conseillé de demander aux élèves de déterminer ce qu'ils savent déjà sur le sujet avant même que l'enseignant entame la lecture. Cette activité encourage les enfants à prendre conscience de ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ne connaissent pas sur le thème de la discussion. Enfin, la prise de notes peut être utile pour l'enseignant afin qu'ils examinent ces traces pour observer la progression des élèves par rapport à leur développement des habiletés de la pensée.

Gestion du groupe - animation des ateliers

Nous avons conçu la séquence de manière à formuler des recommandations à l'enseignant pour qu'il puisse questionner tous les élèves dans le but qu'ils répondent à tour de rôle aux questions qui concernent le développement des habiletés inférentielles. Ce travail permet de vérifier que le texte lu est compris par tous les élèves. L'enseignant peut, au besoin, guider et accompagner les élèves dans la discussion sur les questions philosophiques, mais il ne doit pas s'investir personnellement en proposant sa propre interprétation de la question. La séquence est organisée pour que ce soient les élèves qui expliquent une idée, reformulent, exemplifient alors que l'enseignant doit plutôt relancer les échanges avec des sous-questions. Il est prévu que l'enseignant adopte un rôle plus effacé dans la mesure où il ne doit pas être celui qui alimente les échanges. Il est essentiel que ses interventions servent à favoriser le développement des habiletés de la pensée.

De plus, l'enseignant est encouragé à solliciter l'implication des élèves qui occupent le rôle de discutant en posant des questions et des sous-questions philosophiques qui ont été préparées et choisies pour développer des habiletés de la pensée. Il est recommandé d'encourager la participation des élèves qui sont les observateurs après un échange entre les discutants avant de poursuivre la lecture. Cette contribution des observateurs vise à alimenter la réflexion et le rappel des idées énoncées, puis à marquer la progression de la discussion. Chirouter (2015) préconise que les observateurs soient soumis aux mêmes exigences que les discutants lorsqu'ils prennent la parole, soit de s'exercer à développer des habiletés de la pensée. Enfin, nous avons recommandé que l'enseignant s'assure que les élèves occupent au moins une fois le rôle d'observateur lors d'un atelier de philosophie pour enfants.

Pour conclure les ateliers, il est recommandé que l'enseignant complète la lecture de l'album, puis arrête la discussion en fonction du temps suggéré pour le déroulement des ateliers ou en fonction du déroulement de la discussion. Une fois la discussion terminée, l'enseignant peut laisser un dernier moment de réflexion et d'introspection pour que l'enfant détermine ce qu'il retient de la discussion. L'enfant a alors la chance de s'interroger sur ce qu'il a appris et d'ainsi consigner sa propre réflexion dans un cahier de notes. Cette prise de notes sert à bonifier et à améliorer la réflexion de l'élève tout au long de sa progression à travers les différents ateliers de la séquence.

Pour terminer, soulignons que les composantes pour assurer le déroulement des ateliers, la gestion du groupe et l'organisation du matériel font partie des informations utilisées pour identifier les critères pour l'élaboration et l'évaluation de la séquence.

3.3.2.4 La structure de la séquence d'ateliers

Nous détaillerons la structure de la séquence que nous avons conçue. Cette dernière est subdivisée en cinq sections.

La toute première section sert à présenter les éléments théoriques qui ont orienté l'élaboration et la conception de la séquence. Nous y explicitons dans la première section les composantes pour le développement à l'oral des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée ainsi que les fondements didactiques pour faciliter le déroulement des ateliers.

La deuxième section permet de présenter le déroulement d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. Nous y avons formulé des propositions pour le déroulement des activités suivantes : l'animation de la séquence, l'accès aux albums sélectionnés pour la lecture individuelle, l'animation et la réalisation de trois ateliers de philosophie pour enfants. Nous expliquons plus précisément les moyens proposés dans le modèle de Chirouter (2015) pour favoriser une gestion de classe efficace en détaillant l'organisation de la classe, les rôles des élèves, la prise de notes et l'animation des ateliers.

La troisième section sert à présenter la séquence d'ateliers. D'abord, nous explicitons le thème philosophique, le cycle d'études des élèves en présentant une description du thème philosophique ainsi que des questions pour amorcer la réflexion sur le thème choisi puisque nous pouvons penser

que les enfants ont déjà des idées et des opinions (Chirouter, 2015) sur le thème philosophique retenu. De plus, nous nommons les titres des cinq albums retenus pour la lecture individuelle en donnant une brève description des thèmes secondaires de la séquence d'ateliers ainsi que des explications et des justifications qui explicitent l'importance d'entamer une réflexion et des questionnements avec les élèves.

La quatrième section sert à expliquer la planification pour guider l'enseignant en lui expliquant comment faire pour utiliser la séquence que nous avons conçue. Nous y présentons en détail le réseau de cinq albums de différents genres, dont un album documentaire et quatre albums de type récit. Pour chacun des albums, il y a une notice bibliographique, un résumé, une brève description des questions philosophiques et des thèmes secondaires abordés dans les albums du réseau et enfin, une série de questions philosophiques. La notice bibliographique pour chacun des livres permet de retrouver les albums sélectionnés pour la séquence. Le résumé des textes retenus permet de connaître les thèmes secondaires abordés ainsi que l'intérêt que les élèves peuvent avoir à consulter ces albums jeunesse. La brève description des questions soulevées par chacun des albums sert à justifier la pertinence de les intégrer au réseau d'albums. Aucune question de lecture n'est fournie pour ces textes puisque ce réseau est constitué d'albums qui pourront être lus par l'élève. Toutefois, les questions philosophiques portent sur le thème principal de l'atelier et des informations sont données pour informer l'enseignant des thèmes secondaires abordés. Une indication de la page du livre est fournie afin de guider l'enseignant pour déterminer à quel moment les différentes questions philosophiques peuvent être posées. Enfin, nous proposons à l'enseignant d'utiliser des papillons adhésifs pour laisser des questions philosophiques dans les albums laissés en lecture individuelle.

La cinquième section sert à détailler la planification pour la réalisation de trois ateliers de philosophie pour enfants. Il y a d'abord la présentation des trois albums de type récit du réseau de lecture. Une brève description des thèmes secondaires abordés par le livre permet de justifier les critères de sélection des textes qui ont été retenus. La présentation des ateliers ressemble à celle utilisée pour les albums de la deuxième section, c'est-à-dire qu'une notice bibliographique, un résumé et une brève description des thèmes philosophiques permettent de comprendre l'apport du texte au réseau de livres.

De surcroît, la cinquième et dernière section sert à proposer une sélection de questions de compréhension inférentielle, de questions philosophiques et de questions pour développer des habiletés de la pensée. Ces questions de compréhension inférentielle permettent, d'abord, de guider l'enseignant pour accompagner les élèves dans la production d'inférences nécessaires pour résoudre les problèmes de compréhension inférentielle soulevés dans le texte. Les questions philosophiques viennent structurer la discussion philosophique alors que les questions pour développer les habiletés visent spécifiquement à mettre en pratique des habiletés pour apprendre à penser. Nous avons, par ailleurs, fourni une indication de la page et une référence à la phrase du texte, lorsque cela est nécessaire, pour guider l'enseignant pendant l'animation des ateliers. Toutes les différentes questions sont réparties selon l'ordre de lecture de l'album et une note indique le type d'habiletés visées par les questions. Les questions de compréhension inférentielle sont planifiées pour être posées pendant la lecture interactive, alors que les questions philosophiques et les questions pour développer les habiletés sont à poser lors des discussions philosophiques qui permettent de se questionner sur les enjeux philosophiques soulevés par l'album. Enfin, une bibliographie des albums recommandés pour aborder le thème philosophique ciblé complète la séquence.

Pour conclure, nous proposons un tableau résumé des rubriques intégrées dans notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants qui vise à développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Le tableau 3.4 permet de présenter les rubriques de la séquence qui ont servi à l'élaboration et la conception de la séquence. Enfin, la première version de notre séquence se trouve en annexe D.

Tableau 3.4 - Tableau résumé des rubriques de la séquence

Section 1 : Élaboration et conception de la séquence
1. Composantes qui ont permis l'élaboration de la séquence d'ateliers
2. Développement des habiletés inférentielles
3. Développement des habiletés de la pensée
4. Déroulement des ateliers, gestion du groupe et organisation du matériel
Section 2 : Déroulement pour l'animation d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants
5. Propositions pour le déroulement de la séquence
6. Gestion du groupe
Section 3 : Présentation de la séquence
7. Présentation du thème de la séquence pour l'enseignant
8. Présentation de la séquence aux élèves
9. Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème
10. Présentation d'un réseau de livres retenus pour la lecture individuelle des élèves
Section 4 : Présentation de la séquence - présentation du réseau de livres retenus
11. Présentation du réseau de livres retenus pour la lecture individuelle des élèves (dont un album documentaire et quatre albums de type récit)
12. Description des thèmes secondaires abordés dans chacun des albums
13. Titre et notice bibliographique de l'album
14. Résumé et description de l'album
15. Thèmes secondaires et questions philosophiques soulevés dans l'album
Section 5 : Séquence d'ateliers
16. Présentation de la séquence d'ateliers
17. Présentation du réseau de trois albums de type récit retenus pour les ateliers
18. Planification détaillée pour aborder le thème de l'identité de façon progressive
19. Titre et notice bibliographique de l'album
20. Résumé et description de l'album
21. Thèmes secondaires
22. Animation des ateliers : <ul style="list-style-type: none"> - Lecture interactive : questions de compréhension inférentielle - Discussion philosophique : questions philosophiques soulevées dans l'album questions pour développer les habiletés de la pensée
23. Bibliographie complète des albums de la séquence

3.3.3 La mise à l'essai de la séquence

La mise à l'essai de la séquence a nécessité la préparation d'une première version de la séquence d'ateliers (voir annexe D). Cette séquence a été soumise à deux experts, un didacticien de la lecture et un expert en philosophie, pour qu'ils puissent l'évaluer, et ce, dans le but de recueillir des commentaires afin d'améliorer la séquence. Selon Harvey et Loïselle (2009), les observations permettent de bonifier une séquence et de justifier les modifications à réaliser. Ces deux personnes ont été contactées par courriel (voir annexe B) et elles ont été sélectionnées en fonction de leur expertise. En effet, un des évaluateurs mène des recherches en éducation dans le champ de la lecture au primaire alors que le deuxième évaluateur effectue des recherches dans le champ de la philosophie. Nous pouvons aussi ajouter que nous avons tenu compte des disponibilités des évaluateurs à participer à notre projet.

Le travail des experts consistait à évaluer la qualité de notre séquence pour en assurer sa validité. Nous avons donc fait parvenir des questionnaires constitués de questions ouvertes et fermées (Loïselle et Harvey, 2007). Les questions provenaient du cadre théorique de la recherche et elles ont servi à questionner les participants par rapport à leurs perceptions, leurs opinions et plus spécifiquement leurs savoirs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De fait, l'évaluation de la qualité respecte les idées de mise à l'essai proposée par Harvey et Loïselle (2009) et c'est pourquoi l'expert en didactique de la lecture a évalué : la pertinence des habiletés inférentielles retenues, le potentiel des habiletés inférentielles à pouvoir être développées par des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence des questions de lecture pour le développement des habiletés inférentielles visées, la qualité de la construction des questions de lecture, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel pour travailler les habiletés inférentielles visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises, la cohérence de la séquence par rapport à l'atteinte des objectifs ciblés. Il a également pu se prononcer sur son appréciation globale de la séquence, les forces, les faiblesses et la nécessité à apporter des améliorations.

Selon Harvey et Loïselle (2009), la mise à l'essai permet d'évaluer des éléments qui permettent d'améliorer une séquence et c'est pourquoi l'expert en philosophie a quant à lui pu être interrogé sur : la pertinence des habiletés de la pensée retenues, le potentiel des habiletés de la pensée à

pouvoir être développées par des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence des questions philosophiques pour le développement des habiletés de la pensée visées, la qualité de la construction des questions philosophiques, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel à travailler les habiletés de la pensée visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises, la cohérence de la séquence par rapport à l'atteinte des objectifs ciblés. Cet expert en philosophie a également pu se prononcer sur son appréciation globale de la séquence, les forces, les faiblesses et la nécessité à apporter des améliorations. Les évaluations des deux experts ont servi à produire une nouvelle version de la séquence à la lumière des commentaires reçus. Les questions que nous avons utilisées pour l'évaluation de la séquence sont présentées plus loin dans les tableaux 3.5 et 3.6.

Par la suite, la collecte de données à l'aide de questionnaires de type Likert a pu permettre d'obtenir des résultats plus précis en permettant, entre autres, de : « situer le degré de satisfaction sur l'attrait du produit développé; situer le potentiel du produit développé; et, situer le degré de facilité d'utilisation du produit développé » (Rousseau *et al.*, 2021, p. 60). Les questionnaires ont été composés de questions à choix de réponses selon une échelle de Likert à 4 ou 5 degrés d'appréciation selon les questions et nous avons laissé des espaces pour écrire des commentaires. Une première série de choix de réponses était du type « tout à fait », « assez », « pas assez », « pas du tout », et « ne peux me prononcer ». Une deuxième série de choix de réponses était du type « très pertinent », « pertinent », « peu pertinent », « pas du tout pertinent » et « ne peux me prononcer ». D'autres questions ont permis de recueillir des commentaires sur l'appréciation de la séquence, les forces, les faiblesses et les améliorations à apporter.

Nous avons envisagé de faire une première collecte de données auprès des deux experts au mois d'août 2021. Toutefois, des imprévus ont forcé le report des évaluations à la fin de l'hiver 2022. Nous avons donc fait parvenir par courriel aux experts une maquette de recherche (voir annexe C) résumant nos trois premiers chapitres, soit la problématique, le cadre de recherche et la méthodologie. Nous avons fait parvenir un courriel explicatif (voir annexe E) aux experts qui contenait un document électronique présentant la première version de notre séquence (voir annexe D) ainsi qu'un lien pour avoir accès à un questionnaire en ligne (voir annexe G). Nous avons en effet réalisé cette collecte de données à l'aide d'un questionnaire de recherche en ligne via *LimeSurvey*. Nous avons fourni des copies des albums choisis ainsi qu'un formulaire de

consentement (version papier) afin de consentir à participer à la recherche (voir annexe F). Nous avons laissé un mois aux experts universitaires pour l'analyse des documents avant de solliciter un retour de la part des personnes contactées. À la suite de cette première collecte de données, nous avons apporté les modifications nécessaires pour produire une deuxième version de notre séquence (voir annexe J). Nous allons maintenant présenter dans le tableau 3.5 et le tableau 3.6 les questions que nous avons posées aux experts en fonction des critères identifiés.

Tableau 3.5 - Questions à poser pour l'évaluation de l'expert en didactique de la lecture

Un expert en didactique de la lecture a répondu à ces questions :
Les habiletés inférentielles retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?
Les habiletés inférentielles retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?
Les questions de lecture posées sont-elles appropriées pour le développement des habiletés inférentielles visées?
Les questions de lecture pour développer les habiletés inférentielles sont-elles bien construites?
Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les inférences visées par la séquence?
La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés inférentielles visées par la séquence?
Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?
Quelles forces avez-vous remarquées dans la séquence?
Quelles faiblesses avez-vous remarquées dans la séquence?
Quelles améliorations seraient nécessaires?

Tableau 3.6 - Questions à poser pour l'évaluation de l'expert en philosophie

Un expert en philosophie a répondu à ces questions :
Les habiletés de la pensée retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?
Les habiletés de la pensée retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?
Les questions philosophiques sont-elles pertinentes pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?
Les questions philosophiques pour développer les habiletés de la pensée sont-elles bien construites?
Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les habiletés de la pensée visées par la séquence?
La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?
Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?
Quelles forces avez-vous remarquées dans la séquence?
Quelles faiblesses avez-vous remarquées dans la séquence?
Quelles améliorations seraient nécessaires?

En guise de conclusion à la section 3.3.3, nous tenons à souligner que la conception de notre séquence a reposé sur notre analyse des besoins du milieu, des éléments théoriques et de notre expérience, soit ce que Loiselle et Harvey (2007) appellent la subjectivité du chercheur-développeur puisque nous avons pris les décisions de développement. Nous considérons que la participation des experts à la mise à l'essai de la séquence s'inscrit dans la phase d'opérationnalisation de la recherche-développement parce qu'il « [...] s'agit d'effectuer une ou parfois plusieurs mises à l'essai empiriques avec des sujets sélectionnés soit pour leur représentation du groupe visé par le produit, ou soit pour leur « expertise » permettant la détection de lacunes subsistant dans le prototype de l'objet en développement » (Harvey et Loiselle, 2009). Nous explicitons dans la prochaine section comment nous avons fait le traitement des données.

3.4 Traitement des données et diffusion des résultats

Lors de notre traitement de données, nous avons procédé à une transcription des réponses recueillies à l'aide de questionnaires (Loiselle et Harvey, 2007). Cette phase a permis de compiler les commentaires des experts (voir annexe H) pour que nous puissions ensuite bonifier la première version de notre séquence d'ateliers. En somme, notre objectif a été de nous assurer que l'évaluation de notre séquence puisse permettre d'y apporter des modifications, mais aussi pour en dégager des principes qui ne sont pas limités au contexte de notre recherche (Harvey et Loiselle, 2009; Loiselle et Harvey, 2007).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre permet de présenter nos résultats concernant : le développement de la séquence, sa mise à l'essai, les modifications apportées pour l'élaboration d'une deuxième version, puis l'analyse de la démarche d'ensemble de la recherche. Nous débuterons en répondant à la question de la recherche qui a permis d'orienter le développement de la séquence :

Quelles seraient les composantes d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée des élèves?

4.1 Le développement de la séquence : première version

Les besoins identifiés pour l'élaboration de notre outil didactique visaient non seulement le développement à l'oral des habiletés inférentielles pour apprendre à résoudre des problèmes de compréhension, mais aussi le développement des habiletés de la pensée. Notre recension des travaux de recherche portant sur les pratiques déclarées des enseignants a montré que les enseignants auraient avantage à privilégier l'enseignement des stratégies de lecture et le développement d'habiletés inférentielles (St-Pierre *et al.*, 2016).

Ceci étant dit, nous avons identifié des modèles pour comprendre comment pratiquer la philosophie avec des enfants (Chirouter, 2015; Soulé *et al.*, 2008) en ayant principalement recours à la littérature jeunesse. Ces textes de littérature jeunesse peuvent révéler la présence de problèmes de compréhension qui nécessitent un travail littéraire encourageant le développement d'habiletés inférentielles (St-Pierre *et al.* 2016) tandis que des questionnements philosophiques favorisant le développement d'habiletés de la pensée peuvent en émerger (Soulé *et al.*, 2008). Nous avons alors constaté qu'il existe peu ou pas de ressources didactiques pour l'accompagnement des enseignants qui voudraient recourir à la littérature jeunesse pour la mise en place d'ateliers pour la pratique de la philosophie pour enfants qui intègre un corpus d'œuvres québécoises, et ce, pour le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. L'analyse des besoins a

permis d'identifier les composantes qui ont servi à la conception de la séquence d'ateliers que nous avons ensuite fait valider par des experts.

Nous présenterons maintenant les composantes essentielles pour la conception de notre séquence qui ont servi à atteindre les objectifs qui lui ont été assignés, soit de développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. La séquence a été développée et élaborée à partir d'une analyse des besoins qui a permis d'identifier les visées et les composantes à intégrer pour la conception de la séquence. Les visées spécifiques pour développer des habiletés de la pensée s'appuient sur la discussion pour favoriser les occasions pour que les enfants réfléchissent à des questions philosophiques. La lecture d'albums jeunesse vient quant à elle servir de support à la discussion puisque les textes peuvent être propices à se poser des questions de nature philosophique. Par ailleurs, les questions inférentielles posées pendant la lecture visent à développer des habiletés inférentielles qui aident les élèves à mettre en pratique des stratégies pour produire des inférences nécessaires à la compréhension des textes. Finalement, les élèves peuvent apprendre à penser en développant des valeurs d'ouverture, d'écoute et de respect des autres lors de discussions philosophiques structurées autour de la lecture interactive d'un album jeunesse.

Les composantes pour la pratique de la philosophie pour enfants qui ont été intégrées à la séquence proviennent du cadre conceptuel qui a servi à définir la discussion philosophique, le questionnement philosophique et les habiletés de la pensée. Les élèves peuvent, par la discussion et le questionnement, développer ces habiletés de la pensée :

- formuler des définitions;
- expliquer des concepts;
- comparer en nommant des ressemblances et des différences;
- proposer des exemples et des contrexemples.

Dans le même ordre d'idées, nous avons identifié des composantes pour le développement des habiletés inférentielles. Pour ce faire, nous avons structuré la séquence en nous appuyant sur la lecture interactive d'un album jeunesse en planifiant des arrêts pendant la lecture pour poser des questions qui impliquent de produire des :

- inférences causales;
- inférences référentielles;
- inférences lexicales.

Les composantes qui ont été intégrées proviennent du cadre conceptuel qui a servi à définir les caractéristiques spécifiques de la lecture interactive, l'album jeunesse, mais aussi les savoirs à enseigner pour développer les habiletés inférentielles et les habiletés de la pensée. La présentation de la séquence permet un accompagnement pour les enseignants qui sont peu ou pas familiers avec la pratique de la philosophie pour enfants et la lecture interactive en indiquant de façon spécifique les conditions de mise en place, les techniques et ce qui doit être fait dans l'action.

La séquence en cinq sections : la recherche documentaire et l'élaboration

L'élaboration de la séquence a d'abord impliqué de faire une recherche pour déterminer un thème philosophique à aborder avec des élèves du primaire. Une fois le thème déterminé, soit l'identité, nous avons pu débiter une recherche des thèmes secondaires qui pouvaient être soulevés par une question mobilisatrice sur l'identité : « Qui suis-je ? » Cette question a pu orienter la recherche des thèmes secondaires en recensant des questionnements sur comment apprendre à se connaître, les rôles selon le genre, les stéréotypes de genre, les différences et les ressemblances, l'adoption, l'amour entre parents-enfants, l'amitié, l'amour, l'identité sexuelle, la connaissance de soi, l'unicité, les passions, les besoins, l'estime de soi, l'acceptation des autres, l'affirmation de soi et l'acceptation de soi. Ces thèmes secondaires ont permis d'orienter la recherche d'albums traitant d'enjeux reliés à l'identité.

Les recherches pour trouver des albums ont, entre autres, été réalisées à partir de différentes ressources, dont les sites internet de *Communication-Jeunesse*, *Kaléidoscope*, *les libraires*, *J'enseigne avec la littérature jeunesse*, mais aussi les différents sites des maisons d'édition québécoise. De plus, des recherches documentaires à la bibliothèque d'archives nationales du

Québec (BANQ) ont permis de constituer un répertoire d'albums de littérature jeunesse traitant de thèmes qui touchent à des questions qui concernent le thème de l'identité. Nous avons réalisé ces recherches par mots-clés, nous avons utilisé les suggestions de thèmes abordés par les différents sites et nous avons fait des recherches dans les librairies ainsi que les bibliothèques, dont la bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ). Les mots-clés associés à l'identité ont parfois permis de constituer les thèmes secondaires comme : apprendre à se connaître, stéréotype de genre, différences, ressemblances, adoption, amour, amitié, identité sexuelle, connaissance de soi, unicité, passions, besoins, estime de soi, acceptation des autres, affirmation de soi et acceptation de soi. Nos recherches ont permis de constituer un réseau de livres sur le thème de l'identité.

À partir de la liste des albums retenus, nous avons pu élaborer des questions philosophiques pour une première sélection d'albums à laisser aux élèves pour une lecture individuelle. Nous avons ensuite retenu trois albums propices à la pratique de la philosophie pour enfants et au développement des habiletés inférentielles pour l'animation des trois ateliers de la séquence. La première version de la séquence intègre toutes les questions en permettant d'avoir une large sélection de questions à poser et en ne limitant pas à un seul essai ou à une seule question pour développer chacune des habiletés inférentielles ciblées. La première version de la séquence est subdivisée en cinq sections : élaboration et conception de la séquence; déroulement pour l'animation d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants; présentation de la séquence; présentation du réseau de livres retenus; séquence d'ateliers. À partir de cette première version, nous avons pu mener une mise à l'essai de la séquence.

4.2 La mise à l'essai de la séquence

La mise à l'essai avait pour objectif de solliciter des experts pour qu'ils évaluent la valeur d'usage de la séquence d'ateliers. Nous avons sollicité un expert en lecture et un expert en philosophie pour enfants. Cette étape a permis une mise à l'essai du travail de recherche afin d'identifier le degré de pertinence et de validité des composantes retenues pour la conception de la séquence. Ensuite, nous avons pu spécifier les modifications à apporter dans le but de produire une nouvelle version de la séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. Dans les prochaines sections, nous présenterons

l'évaluation de la pertinence et de la validité de la séquence ainsi que les modifications qui ont été apportées à la première version de la séquence.

4.2.1 L'évaluation de la séquence auprès d'experts

Nous avons tout d'abord élaboré des questionnaires pour déterminer la pertinence des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée retenues pour la séquence. Pour commencer, les questions ont servi à déterminer la capacité des élèves du deuxième cycle du primaire à développer les habiletés; autant celles inférentielles que celles de la pensée. Par la suite, l'évaluation portait sur la qualité des questions de lecture, des questions pour développer des habiletés de la pensée et des questions philosophiques. Des questions ont servi à recueillir des jugements sur la qualité des critères pour sélectionner les albums ainsi que sur la qualité des albums retenus pour travailler les habiletés inférentielles et les habiletés de la pensée. Nous avons aussi posé des questions pour déterminer la cohérence des objectifs ciblés par la séquence, mais également les forces, les faiblesses et les améliorations à apporter à la séquence. Enfin, la dernière question visait à recevoir des commentaires généraux sur la séquence.

4.2.1.1 Évaluation de la séquence - développement des habiletés inférentielles

Cette section nous permet de présenter en détail l'évaluation de la séquence réalisée par l'expert en lecture. La transcription des réponses de l'expert en lecture (voir annexe H) a tout d'abord permis de recueillir une évaluation et des commentaires selon l'ordre suivant : 1) les habiletés inférentielles retenues; 2) les questions de lecture; 3) la sélection des albums et 4) le contenu de la séquence; et 5) les forces, les faiblesses et les améliorations souhaitées. Pour plus de clarté, nous présentons, au fur et à mesure, les modifications qui ont été apportées à la séquence pour en produire une deuxième séquence (voir annexe J). Nous fournissons en annexe I le tableau 9.1 qui explicite toutes les modifications qui ont été apportées à la première version de la séquence.

Question 1 : Les habiletés inférentielles retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?

Pour la conception de la séquence, nous avons retenu les inférences causales, les inférences référentielles et les inférences lexicales. L'expert a jugé que les habiletés inférentielles retenues étaient « pertinentes ». Toutefois, ses commentaires soulignent que les inférences référentielles et

lexicales ne contribuent pas réellement à la discussion philosophique, mais qu'elles viennent plutôt servir à mieux comprendre le texte. Cependant, les inférences causales sont jugées comme pouvant contribuer à la pratique de la philosophie pour enfants étant donné que ces inférences facilitent la compréhension des émotions et des dilemmes des personnages.

À la lumière de ces commentaires, aucune modification n'a donc été apportée à la sélection des habiletés inférentielles retenues puisque nous considérons que les inférences causales, les inférences référentielles et les inférences lexicales répondent spécifiquement à un besoin, soit celui d'aider les élèves à mieux comprendre le texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). Nous pouvons affirmer qu'il est plus facile pour les élèves de participer aux activités de philosophie pour enfants et de comprendre les questionnements philosophiques soulevés par les personnages si le texte est mieux compris. Enfin, nous pouvons souligner que la compréhension des inférences causales est en adéquation avec ce que Chirouter (2015) souligne comme un avantage d'utiliser la littérature jeunesse parce que ces textes permettent aux enfants de s'identifier aux personnages parce qu'ils comprennent leurs émotions et leurs dilemmes.

Question 2 : Les habiletés inférentielles retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?

L'expert a jugé que certains types d'inférences sont jugées plus faciles à réaliser que d'autres. Les commentaires soulignent la pertinence de proposer une gradation pour les inférences référentielles pour les enseignants qui voudraient vivre la séquence et l'adapter au niveau de leurs élèves. Il est d'ailleurs suggéré d'utiliser une gradation inspirée par Dupin de Saint-André et Charron (2022) qui proposent des critères de complexité des « inférences anaphoriques » qui réfèrent aux inférences référentielles.

Ce commentaire nous a incité à bonifier onze questions de la séquence (Q83, Q85, Q133, Q164, Q178, Q179, Q222, Q224, Q229, Q242 et Q243). Celles-ci visaient spécifiquement le développement des habiletés inférentielles de type « inférence référentielle ». Nous avons donc choisi d'offrir une gradation des inférences référentielles dans la deuxième version de la séquence. Nous avons utilisé les critères de complexité qui sont présentés dans l'ouvrage de

Montésinos-Gelet *et al.* (2022) pour détailler ces critères de complexité : 1) plus le pronom est rapproché du mot référent, plus il est facile de le repérer; 2) un pronom sujet est plus facile à associer à son référent qu'un pronom objet; 3) le marquage du genre et du nombre facilite la sélection pour repérer le référent de la reprise; 4) une reprise qui précède son référent est plus difficile à comprendre.

Question 3 : Les questions de lecture posées sont-elles appropriées pour le développement des habiletés inférentielles visées?

L'expert a jugé que les questions de lecture étaient assez appropriées. Selon l'expert, de manière générale, les questions sont intéressantes et elles correspondent aux inférences visées. Les commentaires recueillis dans le questionnaire soulignent l'intérêt d'offrir des questions pour relancer les élèves lorsque les réponses en lien avec la production d'inférences causales ne correspondent pas aux attentes de l'enseignant.

En lien avec les questions de relance, nous avons bonifié les explications pour l'enseignant lorsque les questions d'inférences causales ont été jugées comme pouvant faire place à plus d'une interprétation possible. Nous avons jugé qu'il y avait sept questions qui pouvaient faire place à plus d'une réponse possible (Q103-Q104-Q120-Q192-Q196-Q228-Q256).

Question 4 : Les questions de lecture pour développer les habiletés inférentielles sont-elles bien construites?

L'expert a jugé que les questions de lecture étaient « tout à fait » bien construites. Les commentaires de l'expert soulignent d'abord l'absence d'une question a et b pour la question Q196. De plus, des corrections grammaticales ont été suggérées pour la question Q222. Enfin, il est proposé de vérifier la formulation des réponses attendues afin de laisser plus de possibilités.

Les modifications ont été apportées aux questions Q196 et Q222. De plus, la formulation de certaines réponses attendues a été révisée en vérifiant la conjugaison des verbes et le choix des mots afin de s'assurer d'offrir davantage de possibilités.

Question 5 : Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les inférences visées par la séquence?

L'expert a jugé que les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont « pertinents » pour travailler les inférences visées par la séquence. Les commentaires suggèrent toutefois de rendre les critères 1 et 3 pour la sélection des albums clairement exclusifs afin de bien cibler les critères à retenir pour le choix des albums. Le critère 1 indiquait : « Ils abordent sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique ». Le critère 3 indiquait : « Ils proposent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique, mais sous des angles variés ». Voici les modifications apportées pour les critères 1 et 3 :

1. Le texte d'un album permet d'aborder sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique principal et à des thèmes philosophiques secondaires.

3. Le réseau d'albums propose des textes qui soulèvent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique principal, mais de thèmes secondaires variés pour chacun des albums.

De plus, il était suggéré de décrire les stratégies et les moyens qui ont permis de sélectionner les albums en nommant, entre autres, les ressources utilisées pour offrir une piste de développement professionnel pour les enseignants qui souhaiteraient créer leur propre séquence.

En lien avec ce qui précède, nous avons modifié les critères 1 et 3 afin de les rendre clairement exclusifs. Le critère 1 permet désormais de spécifier que le texte d'un album doit permettre d'aborder sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique principal et à des thèmes philosophiques secondaires. Le critère 3 réfère maintenant au réseau d'albums afin que celui-ci permette de proposer des textes qui soulèvent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique principal, mais de thèmes secondaires variés pour chacun des albums.

De plus, les réponses de la cinquième question nous ont encouragé à bonifier les éléments présents dans le cadre conceptuel afin de spécifier les ressources utilisées pour la sélection des albums. Nous avons en effet utilisé les sites internet de *Communication-Jeunesse*, *Kaléidoscope*, *les libraires*, *J'enseigne avec la littérature jeunesse*, mais aussi les différents sites des maisons d'édition québécoise pour établir un réseau de huit albums pour la séquence. De plus, nous avons spécifié dans la nouvelle version de la séquence, les stratégies utilisées pour constituer le réseau de livres. Nous avons en effet mentionné que : nous avons réalisé des recherches par mots-clés, nous avons utilisé les suggestions de thèmes abordés par les différents sites et nous avons fait des recherches dans les librairies, et les bibliothèques, dont la bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ). Nos recherches ont permis de constituer un réseau de livres sur le thème de l'identité. Cette présentation est intégrée à la séquence dans un but d'offrir des pistes de développement professionnel pour les enseignants.

Question 6 : La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés inférentielles visées par la séquence?

L'expert a donné un degré de pertinence « très pertinents ». Toutefois, les commentaires soulignent le fait que la présentation dans la séquence des critères pour déterminer s'il s'agit d'une œuvre québécoise ou non ne permet pas de déterminer quels albums peuvent être considérés comme faisant partie d'un corpus d'albums québécois.

Nous avons donc choisi de spécifier que le critère retenu pour la sélection des albums a été de privilégier l'endroit de publication, soit de nous assurer que le livre a été publié au Québec. Nous avons six livres qui respectent ce critère. Toutefois, ce critère fait en sorte que nous avons un livre qui a d'abord été publié aux États-Unis avant d'être racheté par une maison d'édition qui publie au Québec. Également, nous avons un livre qui a été publié en France. Nous avons par conséquent justifié la pertinence d'intégrer ces albums parce que nous considérons qu'ils sont incontournables pour la thématique.

Question 7 : Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?

L'évaluation pour cette question permet d'avoir un degré de pertinence « assez ». Ce qui représente pour nous un degré de cohérence suffisant. Les commentaires soulignent, entre autres, que les questions sont nombreuses, variées et pertinentes pour chacun des albums sélectionnés.

Cependant, l'expert a soulevé une question par rapport à la cohérence entre le contenu de la séquence et les objectifs ciblés. En effet, il a été demandé pourquoi les deux activités principales, la lecture d'un album et la pratique de la philosophie pour enfants, ne sont-elles pas scindées en deux activités distinctes. Autrement dit, il est proposé de réfléchir à la possibilité de séparer les deux activités afin de faire d'abord une lecture pour ensuite réaliser des ateliers de philosophie pour enfants. En réponse à la suggestion de scinder les activités pour développer les habiletés inférentielles et les activités pour développer les habiletés de la pensée, nous croyons que nous avons adéquatement justifié nos choix didactiques dans notre cadre conceptuel, dans la maquette de recherche et la séquence. Toutefois, ce commentaire révèle que nous aurions intérêt à rappeler dans la deuxième version de notre séquence les raisons qui nous motivent à jumeler les deux activités.

En lien avec ce qui précède, nous avons choisi la combinaison de la lecture interactive et de la discussion philosophique par la nécessité de répondre aux besoins des élèves par rapport aux développements des habiletés ciblées par la séquence. Tout d'abord, l'alternance entre la lecture d'un texte et la discussion philosophique pour pratiquer la philosophie avec les enfants est le modèle qui est mis de l'avant par les philosophes Chirouter (2015) et Lipman (2011) dont les textes ont servi à structurer la problématique, le cadre conceptuel, mais aussi la méthodologie mise en place pour notre recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer une séquence structurée où il y a une alternance entre les questions de lecture et les questions pour pratiquer la philosophie pour enfants. Nous croyons, à partir de nos expériences et de notre expertise, que les élèves peuvent être plus intéressés et plus actifs lors des discussions lorsqu'ils peuvent réagir pendant la lecture d'un album jeunesse.

Également, nous considérons que la pratique de la philosophie pour enfants qui s'appuie sur l'utilisation de l'album de littérature jeunesse permet à l'élève de s'identifier aux personnages et de mieux comprendre les problèmes qu'ils vivent (Chirouter, 2015). Qui plus est, la lecture interactive et le dévoilement progressif d'un album permettent de faciliter le travail de compréhension en lecture en offrant des moments de discussion qui entrecoupent la lecture pour faire place aux questions des élèves qui servent à résoudre les problèmes de compréhension du texte (Morin *et al.*, 2007; Tauveron, 2002). Nous pouvons aussi souligner qu'à partir de notre expérience personnelle, nous avons pu observer chez les enfants un intérêt et une motivation tout au long des ateliers étant donné qu'il y a une succession d'activités proposées. En résumé, c'est en nous appuyant principalement sur le modèle théorique de Chirouter (2015) et dans une moindre mesure celui de Lipman (2011) que nous avons proposé une séquence constituée d'ateliers structurés autour de la lecture d'un album jeunesse entrecoupée de moments pour poser des questions qui nécessitent de produire des inférences pour résoudre les problèmes de compréhension en lecture et d'autres moments pour pratiquer la philosophie avec des enfants en posant des questions philosophiques ainsi que des questions pour développer des habiletés de la pensée.

Questions 8-9-10 - forces, faiblesses et améliorations

Les trois dernières questions visaient à faire ressortir les forces et les faiblesses de la séquence ainsi que les améliorations souhaitées. Voici les trois questions posées l'expert en lecture :

- *Question 8 : Quelles forces avez-vous remarquées dans la séquence?*
- *Question 9 : Quelles faiblesses avez-vous remarquées dans la séquence?*
- *Question 10 : Quelles améliorations seraient nécessaires?*

Nous pouvons d'abord faire remarquer que l'évaluation est globalement positive par rapport à la pertinence des choix faits pour la séquence, mais aussi de l'appréciation globale des questions, des albums sélectionnés ainsi que des habiletés à développer. Les faiblesses soulevées lors de l'évaluation concernent davantage les réponses attendues proposées dans la séquence parce que l'expert considère qu'il vaudrait offrir une plus grande ouverture dans la formulation des réponses attendues des élèves.

En guise de réponse à ces commentaires, nous avons proposé de vérifier et de modifier certaines explications pour l'enseignant afin d'offrir une plus grande place à des questions de relance. Nous avons également tenu compte des commentaires afin de préciser l'utilité d'un cahier de notes ainsi que la mention de l'intention de lecture avant le début des ateliers. De plus, nous avons tenu compte de la proposition d'ajouter des informations à la fin des ateliers pour faire un récapitulatif des idées principales de chaque album exploité.

Pour conclure, les améliorations souhaitées selon l'expert concernent la présentation explicite des liens entre les œuvres, et ce, pour mieux exploiter les exemples et contrexemples qui peuvent être nommés en comparant les albums entre eux. Nous avons donc choisi de proposer deux séries de questions qui se retrouvent à la fin des ateliers n° 2 et n° 3, et ce, afin d'explicitier les liens qu'il est possible de faire entre les albums. Enfin, nous croyons que ces nouvelles questions répondent aux besoins de rendre plus explicites les liens qui existent entre les différentes œuvres proposés dans les ateliers.

4.2.1.2 Évaluation de la séquence – développement des habiletés de la pensée

La transcription des réponses de l'expert en philosophie (voir annexe H) a permis d'analyser en détail les résultats de son évaluation portant plus spécifiquement sur les éléments suivant : 1) les habiletés de la pensée retenues; 2) les questions philosophiques; 3) la sélection des albums 4) le contenu de la séquence; et 5) les forces, les faiblesses et les améliorations souhaitées. L'ensemble des modifications est résumé à la suite de l'analyse de chacune des questions alors que nous avons fourni les détails de ces modifications dans le tableau 9.2 disponible en annexe I. Ces modifications ont été intégrées à la deuxième version de la séquence (voir annexe J).

Question 1 : Les habiletés de la pensée retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?

Pour la conception de la séquence, nous avons retenu les habiletés suivantes : 1) formuler des définitions; 2) expliquer des concepts; 3) comparer en nommant des ressemblances et des différences; et, 4) proposer des exemples et des contrexemples. L'expert a évalué les habiletés de la pensée retenues en les jugeant « très pertinentes ».

Question 2 : Les habiletés de la pensée retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?

L'évaluation a permis d'obtenir la réponse « tout à fait ». Ce qui veut dire que l'expert juge que les élèves sont en mesure d'être capables de développer les habiletés de la pensée ciblées dans la séquence.

Nous pouvons donc considérer que les deux questions qui servaient à évaluer les habiletés de la pensée ne nécessitent pas de modification.

Question 3 : Les questions philosophiques sont-elles pertinentes pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?

Les questions ont été jugées comme étant « tout à fait » pertinentes. Aucun commentaire n'a été formulé et nous n'avons donc pas modifié les questions.

Question 4 : Les questions philosophiques pour développer les habiletés de la pensée sont-elles bien construites?

L'expert a jugé la construction des questions comme étant « tout à fait » bien construites et aucun commentaire n'a été mentionné.

Nous pouvons en déduire que l'ensemble des questions sont construites correctement, et ce, de façon à être pertinentes pour le développement des habiletés de la pensée retenues pour la pratique de la philosophie pour enfants. Aucun commentaire n'a été mentionné à l'égard d'une bonification des questions. Toutefois, nous avons ajouté quelques questions philosophiques qui ont été intégrées à la bonification des questions de lecture servant à faire un lien entre les idées principales des albums utilisés pour chacun des ateliers. Les questions ne visent pas le développement d'habiletés de la pensée, mais elles visent plutôt à soulever des questionnements philosophiques qui permettent de faire des liens entre les différents thèmes secondaires. Elles sont présentées en détail dans la deuxième version de la séquence ainsi que dans le tableau 9.2 présenté en annexe I.

Question 5 : Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les habiletés de la pensée visées par la séquence?

L'évaluation montre que les critères pour le choix des albums sont jugés comme étant « très pertinents ». Cependant, nous pouvons souligner que l'ajout d'une note explicative, précédemment expliqué dans la section 4.2.1.1, permet de nommer des caractéristiques qui peuvent aussi servir à constituer un corpus d'œuvres québécoises pour pratiquer la philosophie pour enfants.

Question 6 : La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?

L'évaluation a obtenu le degré de pertinence « très pertinent ». Aucun commentaire n'a été émis en lien avec cette question.

Question 7 : Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?

L'expert a évalué le contenu de la séquence en indiquant le degré de pertinence « tout à fait », ce qui permet de juger favorablement le contenu de la séquence. L'expert n'a pas formulé de commentaire sur cette question.

Questions 8-9-10 - forces, faiblesses et améliorations

Les trois dernières questions visaient à faire ressortir les forces et les faiblesses de la séquence ainsi que les améliorations souhaitées. Voici les trois questions posées pour l'expert en philosophie:

- *Question 8 : Quelles forces avez-vous remarquées dans la séquence?*
- *Question 9 : Quelles faiblesses avez-vous remarquées dans la séquence?*
- *Question 10 : Quelles améliorations seraient nécessaires?*

Tout d'abord, la seule force identifiée est que le choix des albums semble être bien adapté aux questionnements des enfants de 2^e cycle du primaire et qu'ils pourraient également servir à un projet de lutte contre l'intimidation.

Ensuite, il y a une mention qu'il ne s'agit pas d'une faiblesse « importante », mais plutôt d'un constat par rapport aux thèmes abordés dans les albums *Dépareillés* et *Le garçon invisible* qui sont, selon l'expert, davantage centrés sur le thème de l'amitié. Ceci étant dit, il est suggéré d'ajouter des questionnements pour aborder les idées en lien avec le rapport entre le soi et l'autre. L'expert propose plus précisément une question comme : « Comment puis-je me faire des amis en demeurant moi-même ? ». De plus, il est proposé d'ajouter un texte d'accompagnement pour guider le travail de l'enseignant afin qu'il soit possible d'articuler le thème principal et les thèmes secondaires.

En réponse aux commentaires de l'expert, nous avons ajouté des questions pour faire ressortir les thèmes importants des albums. Nous avons, par exemple, retenu la question suggérée précédemment afin d'aider les enfants à nommer le thème de l'amitié. La question a été ajoutée à la fin du deuxième atelier. Toutefois, nous n'avons pas retenu la question suivante : « Comment puis-je agir avec les autres en harmonie avec mes valeurs ». Nous jugeons que le choix du mot « valeur » est encore ambigu pour les élèves du 2^e cycle et c'est pourquoi nous avons préféré éliminer la question. Toutefois, nous considérons que le commentaire pour articuler le thème principal et les thèmes secondaires fait écho à la proposition de l'expert en lecture. En effet, nous considérons que les thèmes secondaires permettent de faire un lien avec les idées principales des albums. Ce qui nous a conduit à nous assurer que les tableaux 5.1, 5.2 et 5.3, présentés dans la deuxième version de la séquence, permettent de faire des liens à la fois entre les idées principales et les thèmes secondaires présents dans les albums utilisés pour les ateliers. Les questions ajoutées sont disponibles dans le tableau 9.2 (voir annexe I).

Pour terminer, l'expert en philosophie a soumis une proposition pour l'amélioration de la séquence. Il est en effet suggéré de scinder en deux activités distinctes la lecture de l'album et la pratique de la philosophie avec les enfants. Cependant, pour les mêmes raisons évoquées dans la section 4.2.1.1, nous considérons que cela ne correspond pas aux objectifs de la séquence d'ateliers, c'est-à-dire d'utiliser un album jeunesse pour résoudre des problèmes de compréhension et proposer des discussions pour réfléchir, puis apprendre à penser à partir d'enjeux philosophiques soulevés par un texte. En résumé, nous justifions notre choix didactique en soulignant que le but des ateliers de philosophie pour enfants que nous proposons est de pouvoir pratiquer une discussion philosophique

lors de la lecture d'un album qui suscite des questionnements soulevés par les personnages auxquels les enfants peuvent s'identifier.

4.3 Les modifications de la séquence : deuxième version

Les modifications de la séquence ont été principalement réalisées à la lumière des commentaires des experts qui ont évalué la séquence. Une relecture de la séquence nous a aussi permis de faire certaines corrections mineures. Les améliorations nécessaires ont été réalisées, mais nous avons également choisi d'exclure certaines modifications tout en expliquant pourquoi celles-ci n'ont parfois pas été retenues.

Tout d'abord, rappelons que les tableaux 9.1 et 9.2 résument les changements les plus importants qui ont été apportés à la deuxième version de la séquence. Ceux-ci visaient principalement à bonifier les questions et les explications faisant partie de la séquence d'ateliers. Aucune modification majeure n'a été apportée par rapport aux choix didactiques préalablement faits pour le déroulement des ateliers de philosophie pour enfants.

Néanmoins, nous pouvons souligner qu'une bonification a été ajoutée par rapport à l'utilisation du cahier de notes utilisé pendant les ateliers de philosophie pour enfants. En effet, nous avons ajouté des mentions dans la séquence afin d'encourager les élèves à utiliser un cahier de notes. De plus, il a été choisi de nommer explicitement que nous recommandons l'utilisation du cahier de notes pour permettre à l'écrit d'avoir le rôle de développer et de structurer la pensée tel que proposé par Blaser *et al.* (2015). Il ne s'agit pas de proposer à proprement dit un outil d'évaluation. Nous considérons que l'utilisation du cahier participe plutôt à renforcer la place de l'écrit pour le développement des habiletés de la pensée.

Nous avons également ajouté des précisions par rapport aux critères de sélection des albums en mentionnant explicitement que l'œuvre doit être publiée au Québec afin de pouvoir déterminer qu'il s'agit d'une œuvre québécoise. D'autres modifications ont été apportées à la séquence par rapport à la reformulation de certaines questions et à la pagination des albums. Enfin, nous avons offert des explications pour les enseignants pour qu'ils puissent relancer les élèves lorsque c'est nécessaire, et ce, pour les aider à répondre le plus adéquatement possible aux questions des enfants.

4.4 L'analyse de la démarche d'ensemble

L'analyse de notre démarche d'ensemble vise à nommer les limites ainsi que les points forts de la recherche et de la séquence.

4.4.1 Les limites de la recherche

L'absence d'une mise à l'essai avec des élèves est une des principales limites de notre recherche et cela ne nous permet pas de faire un compte-rendu de l'expérimentation de la séquence didactique. De plus, déplorons qu'il y ait seulement deux experts qui ont évalué notre séquence et que nous ayons reçu peu de commentaires de la part de l'expert en philosophie. Nous tenons aussi à souligner le fait que nous n'avons pas d'enseignant parmi les experts. Ce nombre restreint d'évaluateurs s'explique par le fait que nous avons un échéancier limité dans le temps puisque nous avons réalisé cette recherche en étant à la fois étudiant à temps partiel et nouvel enseignant au primaire en insertion professionnelle. Néanmoins, l'intérêt de la séquence que nous avons préparé fait écho aux visées de la recherche-développement selon Loisel et Harvey (2007) qui sont de pouvoir développer un produit, mais aussi de pouvoir partager les principes qui pourraient avoir une plus grande résonance que le contexte spécifique de la recherche que nous avons menée. De fait, nous pensons que la séquence permet de répondre aux besoins des enseignants et des élèves en proposant une séquence d'enseignement pour la pratique d'ateliers de philosophie pour enfants qui vise le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée à l'aide d'un corpus d'albums de littérature jeunesse québécoise.

4.4.2 Les points forts de la recherche

Nous pouvons affirmer que la recherche-développement permet d'identifier des éléments conçus et développés dans un contexte spécifique qui pourront servir à dépasser ce qui a été proposé. Ainsi, nous considérons que les éléments identifiés pour la conception de la séquence peuvent servir à développer d'autres séquences qui ont les mêmes objectifs, mais qui peuvent traiter d'autres thématiques à l'aide d'un corpus d'albums différents de ceux suggérés dans la séquence. Les avantages de ce travail permettent d'encourager le développement professionnel des enseignants qui s'intéressent à l'utilisation de la littérature jeunesse au primaire et à la pratique de la philosophie pour enfants. Dans un contexte plus général, la séquence peut servir à alimenter la réflexion sur la place de la littérature jeunesse comme outil pour développer de la pensée critique.

4.4.3 Les limites de la séquence

Le développement de notre séquence a été limité par les choix que nous avons faits dans notre cadre conceptuel. Ces choix découlent des préférences de l'auteur qui découlent elles-mêmes de l'expertise du chercheur et de son expérience professionnelle d'enseignant. Ceci étant dit, ces limites peuvent teinter le contenu de la séquence, dont le choix du thème de la séquence, des albums retenus, des questions à poser par l'enseignant et des rôles à mettre en place pour le déroulement d'un atelier de philosophie pour enfants. Ces limites restreignent l'élaboration de la séquence à un thème et à la possibilité de seulement trois ateliers. Cette séquence peut toutefois servir de guide pour les professionnels de l'éducation et les chercheurs intéressés par l'apprentissage de la lecture et par la philosophie pour enfants qui voudraient concevoir et développer leur propre séquence d'ateliers.

4.4.4 Les points forts de la séquence

Pour conclure ce chapitre, nous tenons à souligner l'intérêt d'avoir mené une recherche-développement qui a permis de produire une séquence d'enseignement conçue pour soutenir l'enseignement de la compréhension en lecture et la pratique de la philosophie pour enfants. Nous pouvons ajouter que ce travail de recherche a permis de proposer une séquence d'enseignement qui fait une place à la littérature jeunesse en mettant de l'avant des albums québécois pour la pratique de la philosophie pour enfants. La qualité des œuvres jeunesse québécoise nous conduit à encourager les enseignants à utiliser des albums québécois qui se rapprochent davantage des réalités des élèves du Québec. Nous sommes également convaincus que la séquence pourra contribuer positivement à développer une vision de l'enfant comme étant capable de penser, puis de réfléchir à des questions philosophiques, et ce, afin d'encourager les enfants à devenir de futurs citoyens engagés, critiques et conscientisés.

CONCLUSION

En conclusion, les recherches effectuées pour produire la séquence d'ateliers ont permis de conceptualiser les éléments qui peuvent structurer et orienter la pratique de la philosophie pour enfants dans le but de développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. En guise de réponse à notre question de recherche, nous pouvons affirmer que l'évaluation des experts a permis d'identifier un haut degré de pertinence et de validité des différentes composantes que nous avons pu identifier pour notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants.

Notre recherche visait à développer une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée des élèves parce qu'il n'existe pas, à notre connaissance, une telle séquence. C'est pourquoi nous croyons que la séquence que nous avons pu concevoir peut certainement intéresser les enseignants qui sont intéressés par la pratique de la philosophie pour enfants et l'apprentissage de la lecture. Également, nous pouvons affirmer que notre travail a permis d'identifier des composantes comme l'utilisation d'albums jeunesse québécois pour planifier des ateliers de philosophie pour enfants en privilégiant la lecture interactive comme mode de présentation du livre, la discussion philosophique et le questionnement pour engager les élèves à développer des habiletés de la pensée. Dans le même ordre d'idées, nous avons pu évaluer la pertinence des composantes comme la lecture interactive d'albums pour poser des questions nécessitant de réaliser des inférences nécessaires à la compréhension en lecture comme les inférences causales, les inférences référentielles et les inférences lexicales. La mise à l'essai de notre séquence a permis de consolider notre travail en nous assurant de la pertinence et de la validité de sa conception.

De plus, nous pouvons souligner que la diffusion de notre travail peut permettre de concevoir plus facilement une pratique de la philosophie pour enfants avec des élèves du primaire au Québec, et ce, à l'aide d'albums jeunesse québécois. Il est même possible de penser que de nouvelles séquences pourront être conçues et ainsi faciliter la pratique de la philosophie pour enfants en visant le développement des habiletés de compréhension inférentielle et les habiletés de la pensée. Finalement, nous pouvons envisager positivement les retombées de notre recherche en considérant

que l'utilisation de notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants peut motiver les enseignants à s'inscrire dans une vision résolument ouverte de l'éducation où l'élève participe activement à apprendre à penser.

ANNEXE A
TABLEAU 2.7

Tableau 2.7 - Tableau synthèse des deux modèles de philosophie pour enfants destinés à l'enseignement primaire

Modèles	Lipman (2011)	Chirouter (2011, 2015)
Support pour la discussion	Romans philosophiques	Réseau d'albums jeunesse
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Il organise la classe afin que les élèves soient placés en cercle. Ils peuvent ainsi tous se voir lorsqu'ils parlent. • Il présente un texte tiré d'un des romans philosophiques proposant aux élèves qu'ils fassent une lecture à relais. • Il détermine un ordre du jour en recueillant les questions des élèves. • Il note au tableau les questions qui ont pu être soulevées par la lecture. • Il compile les votes des élèves pour déterminer la question de base qui alimentera la discussion. • Il détermine les participants à la communauté de recherche. • Il lance la discussion en posant la question retenue par les élèves. Il relance par des sous-questions qui servent à développer les habiletés de pensée réflexive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il organise la classe afin que les élèves soient placés en cercle. Ils peuvent ainsi tous se voir lorsqu'ils parlent. • Il détermine les fonctions des élèves. • Il présente des albums de littérature jeunesse en faisant une lecture orale. • Il lance la discussion en posant une question. Il peut relancer par des sous-questions qui servent à développer les habiletés de pensée réflexive. • Il relance la discussion afin que les élèves fournissent des définitions, des arguments, des contrarguments, des exemples et des contrexemples. • Il sollicite les élèves pour qu'ils puissent assumer leur rôle. Il demande au président de séance de veiller à ce que tous les élèves parlent. Le passeur de parole vérifie que la personne qui veut parler puisse le faire et qu'elle puisse être identifiée. Le synthétiseur fait un rappel des informations.

Modèles	Lipman (2011)	Chirouter (2011, 2015)
Rôles de l'enseignant (suite)	<ul style="list-style-type: none"> Il propose de terminer la discussion pour que les élèves parviennent à une conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> Les observateurs font un suivi de la discussion et ils prennent en note ce qui est dit. Les journalistes consignent ce qui est dit. Les discutants cherchent à réfléchir aux questions philosophiques.
Rôles des élèves	Participer à la discussion	Président de séance Passeur de parole Synthétiseur Observateur Discutant Journaliste
Choix de la question	Élèves	Enseignant
Déroulement (étapes, durée, nombre de séances pour chaque thème)	<p><u>Étapes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Lecture à relais à voix haute d'un texte Prise en note des questions soulevées par le texte Choix d'une question à discuter par les élèves Exercices de discussion Animation d'une discussion autour de la question choisie par une relance à l'aide de sous-questions et la motivation à émettre de nouvelles idées Les enfants formulent une conclusion à la discussion <p><u>Durée :</u> Indéterminée</p> <p><u>Nombre de séances pour un thème :</u> Indéterminées</p>	<p><u>Étapes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Mise en circulation d'un réseau littéraire Lecture d'un texte Attribution des rôles pour la discussion Animation d'une discussion sur un thème philosophique Relancer pour formuler des questions et des sous-questions Production d'un artéfact pour conclure la discussion <p><u>Durée :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 8 à 15 jours avant la première séance 8 à 15 jours entre deux séances sur un même thème <p><u>Nombre de séances pour un thème :</u> 4 séances</p>

Modèles	Lipman (2011)	Chirouter (2011, 2015)
Visée des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les romans philosophiques préparés par Lipman pour aborder la discussion à visée philosophique avec les enfants; • Réduction de la violence; • Développer des habiletés de pensée réflexive; • Développer des habiletés de communication; • Apprendre à rechercher des réponses en communauté de recherche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une littérature jeunesse choisie selon des critères spécifiques pour aborder la discussion à visée philosophique avec les enfants; • Développer des habiletés de la pensée; • Attribuer des rôles pour responsabiliser les enfants; • Développer des habitus démocratiques qui impliquent d'apprendre à discuter et à échanger respectueusement avec d'autres personnes; • Développer des habiletés de communication; • Apprendre à rechercher des réponses en communauté de recherche.

ANNEXE B
COURRIELS ENVOYÉS AUX EXPERTS AFIN DE SOLLICITER LEUR
PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Courriel envoyé à l'expert en lecture afin de solliciter sa participation à la recherche

Objet : Évaluation d'une séquence didactique - Projet de maîtrise en éducation - Expert en lecture

Bonjour,

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation, je mène, sous la direction de Mme Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, une recherche-développement intitulée *Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée*.

Cette recherche vise à répondre à l'objectif suivant:

Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui vise le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée des élèves de deuxième cycle du primaire

J'ai déjà conçu une première version de la séquence d'ateliers et je vous contacte afin de solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue du développement des habiletés inférentielles. Votre participation impliquera de prendre connaissance de la maquette de la recherche (une trentaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie) ainsi que de la séquence didactique et de la sélection d'albums retenus, puis de répondre à un questionnaire en ligne qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité de la séquence. À l'aide d'une échelle

de Likert vous serez invité à évaluer la pertinence des habiletés inférentielles retenues au regard de l'objectif visé, la pertinence des habiletés inférentielles à pouvoir être développées par des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence et la qualité des questions de lecture pour le développement des habiletés inférentielles visées, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel pour travailler les habiletés inférentielles visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises, le contenu de la séquence (les questions, les critères de sélection du corpus et le corpus d'œuvres) et la cohérence de la séquence par rapport à l'objectif visé de développement d'habiletés inférentielles. Vous serez également invité à donner votre appréciation globale de la séquence, à identifier ses forces, ses faiblesses et les améliorations possibles.

Vous disposerez d'un mois, à partir de la réception des documents, pour faire l'évaluation de la séquence. Vous recevrez les documents (la maquette de la recherche, la séquence, le corpus d'albums et le lien pour le questionnaire en ligne), au plus tard, le 7 mars 2022. Notez que toutes les informations recueillies seront confidentielles.

Votre contribution me permettra ainsi de mesurer la qualité de la séquence que j'ai développée en m'assurant de la validité des choix didactiques. J'ai également sollicité un autre expert qui s'intéresse à la philosophie pour enfants. Une nouvelle version sera ensuite développée et mise à l'essai auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, veuillez s'il vous plait m'en aviser en répondant le plus rapidement possible à ce courriel et nous pourrons prendre une entente pour que je puisse vous acheminer tous les documents nécessaires, de même qu'un formulaire de consentement.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je demeure disponible pour répondre à toute question.

Maxime Picard

[coordonnées complètes]

Courriel envoyé à l'expert en lecture afin de solliciter sa participation à la recherche

Objet : Évaluation d'une séquence didactique - Projet de maîtrise en éducation - Expert en philosophie

Bonjour,

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation, je mène, sous la direction de Mme Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, une recherche-développement intitulée *Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.*

Cette recherche vise à répondre à l'objectif suivant:

Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui vise le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée des élèves de deuxième cycle du primaire

J'ai déjà conçu une première version de la séquence d'ateliers et je vous contacte afin de solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue des habiletés de la pensée. Votre participation impliquera de prendre connaissance de la maquette de la recherche (une trentaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie) ainsi que de la séquence didactique et de la sélection d'albums retenus pour cette dernière, puis de répondre à un questionnaire en ligne qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité de la séquence. À l'aide d'une échelle de Likert, vous serez invité à évaluer la pertinence des habiletés de la pensée retenues pour le développement des habiletés de la pensée, la pertinence des habiletés de la pensée retenues pour des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence et la qualité des questions pour le développement des habiletés de la pensée visées, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel à travailler les habiletés de la pensée visées, la pertinence de la sélection

des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises, la cohérence de la séquence par rapport à l'atteinte des objectifs ciblés. Vous serez également invité à donner votre appréciation globale de la séquence, à identifier ses forces, ses faiblesses et les améliorations possibles.

Vous disposerez d'un mois, à partir de la réception des documents, pour faire l'évaluation de la séquence. Vous recevrez les documents (la maquette de la recherche, la séquence, le corpus d'albums et le lien pour le questionnaire en ligne), au plus tard, le 7 mars 2022. Notez que toutes les informations recueillies seront confidentielles.

Votre contribution me permettra ainsi de mesurer la validité de la séquence que j'ai développée en m'assurant de la pertinence des choix didactiques. J'ai également sollicité un autre expert issu du domaine de la didactique de la lecture. Une nouvelle version sera ensuite développée et mise à l'essai auprès d'élèves de deuxième cycle du primaire.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, veuillez s'il vous plait m'en aviser en répondant à ce courriel, au plus tard le 18 février, et nous pourrions prendre une entente pour que je puisse vous acheminer tous les documents nécessaires, de même qu'un formulaire de consentement.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je demeure disponible pour répondre à toute question.

Maxime Picard

[coordonnées complètes]

ANNEXE C

MAQUETTE DE RECHERCHE

L'annexe C présente la maquette qui a été envoyée aux deux évaluateurs. Cette maquette a servi à expliciter la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie en présentant des résumés des trois premiers chapitres de notre mémoire.

Document-A

Nous avons préparé une maquette de notre mémoire pour vous aider à évaluer la validité de la séquence que nous avons développée (*Séquence d'ateliers de philosophie*). Celle-ci comporte un résumé de notre projet de recherche ainsi qu'une synthèse de notre cadre conceptuel et de notre méthodologie. Nous vous invitons à lire ce document avant de faire l'évaluation de notre séquence.

Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée

par Maxime Picard, étudiant à maîtrise en didactique, UQAM
mars 2022

Maquette de la recherche

1. RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE

Notre recherche s'intéresse à la fois à la didactique de la lecture et à la didactique de la philosophie pour enfants. Nous avons constaté dans notre chapitre sur la problématique des défis en lecture chez les élèves du primaire du Québec qui affectent leurs capacités à repérer et à extraire des informations explicites d'un texte ainsi que leurs habiletés à faire des inférences simples (CMEC, 2018). À partir de nos recherches, il semble y avoir une persistance des pratiques enseignantes traditionnelles pour le développement des habiletés de compréhension en lecture. De surcroît, nous avons remarqué un manque d'accès à des outils conçus à partir des résultats des recherches les plus récentes en éducation qui seraient validés par des experts.

À partir de notre expérience en tant qu'enseignant au primaire et de notre intérêt pour la pratique de la philosophie pour enfants, nous avons mené une recherche-développement pour répondre à un objectif de recherche. Cet objectif consiste en l'élaboration, la conception et la mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants qui s'appuie sur une sélection d'albums de littérature jeunesse provenant d'un corpus d'œuvres québécoises pour la réalisation d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Dans le but de répondre à cet objectif, nous avons défini dans notre cadre conceptuel la compréhension en lecture et la compréhension inférentielle. Nous avons ensuite fait ressortir les caractéristiques pour la pratique de la philosophie pour enfants proposée par Edwige Chirouter qui fait un lien entre la philosophie pour enfants et la littérature jeunesse. Enfin, nous avons développé une série de critères pour la sélection d'œuvres québécoises afin de concevoir une séquence didactique.

Pour la réalisation de notre recherche, nous soumettons notre travail à l'évaluation de deux experts qui analysent et qui commentent la séquence d'ateliers ainsi que les albums choisis. À partir des commentaires recueillis à l'aide de questionnaires, nous allons procéder à une analyse afin de développer une deuxième version de notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants qui vise le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

2. CADRE CONCEPTUEL

Notre cadre conceptuel a été synthétisé pour pouvoir cibler les éléments fondamentaux pour juger de la qualité et de la validité de la séquence d'ateliers de philosophie pour enfants que nous avons élaborée. Dans la prochaine section, nous présenterons les fondements didactiques pour le développement à l'oral des habiletés en lecture qui permettent d'inférer des informations pour comprendre un texte, et ce, à l'aide d'albums jeunesse. Ensuite, nous expliciterons les composantes essentielles du modèle d'Edwige Chirouter pour la pratique de la philosophie pour enfants et le développement des habiletés de la pensée. Nous compléterons cette section en présentant les caractéristiques spécifiques pour le choix des albums jeunesse pour l'élaboration et la conception de notre séquence didactique.

2.1 Apprentissage de la lecture et développement des habiletés en lecture

La lecture et l'apprentissage de la lecture

La lecture se définit et s'incarne par l'action de lire, ce qui selon Maryse Bianco (2015, p. 11) suppose les actions suivantes : « Lire, c'est donc identifier les mots et comprendre ce qui a été identifié. » Une des prémisses des chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage de la lecture est fondée sur l'idée que cet apprentissage de la lecture consiste à apprendre à mettre en relation des processus nécessaires pour identifier des mots, comprendre et construire le sens d'un texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Irwin, 1991). Lire implique plus spécifiquement des processus en lecture qui vont permettre au lecteur de comprendre et d'inférer des informations. Ces différents processus de lecture regroupent des suites d'actions qui se déploient en deux composantes majeures : la première composante conjugue des processus qui permettent de décoder et d'identifier les mots; alors que la deuxième composante implique un enchaînement de processus pour construire et comprendre le sens d'un texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Legendre, 2005; Irwin, 1991). À l'instar de Bianco (2015), nous pouvons soutenir que si les habiletés de la première composante sont essentielles à l'apprentissage de la lecture, elles ne sont pas suffisantes pour comprendre ce qui est lu et c'est pourquoi les habiletés à produire des inférences peuvent réellement garantir une compréhension dite inférentielle.

2.1.1 Compréhension en lecture

2.1.1.1 Définition de la compréhension en lecture

La compréhension en lecture et ses différentes composantes

Pour comprendre un texte, il faut que le lecteur fasse appel à différentes composantes qui vont, entre autres, impliquer des connaissances générales, mais aussi des connaissances sur le vocabulaire, la structure des textes, la morphologie et la syntaxe, dans le but de produire des inférences et de gérer la compréhension du texte (Blanc, 2009; Bianco, 2015; Giasson, 2011). La compréhension en lecture présuppose que le lecteur identifie d'abord les mots du texte lu pour ensuite effectuer des analyses morphologiques et syntaxiques. Ces analyses vont rendre cohérentes les relations sémantiques entre les mots et les phrases (Dufays *et al.*, 2009; Bianco, 2015). Autrement dit, l'analyse morphologique va permettre de comprendre la construction des mots alors que l'analyse syntaxique va aider à saisir comment la phrase est composée et structurée. De cette façon, le lecteur peut comprendre le sens de ce qu'il lit en réalisant des inférences fondées sur le texte à l'aide de ses connaissances, dans la mesure où les informations d'une phrase sont combinées à celles des autres phrases pour établir une structure cohérente pouvant être comprise par le lecteur (Bianco, 2015).

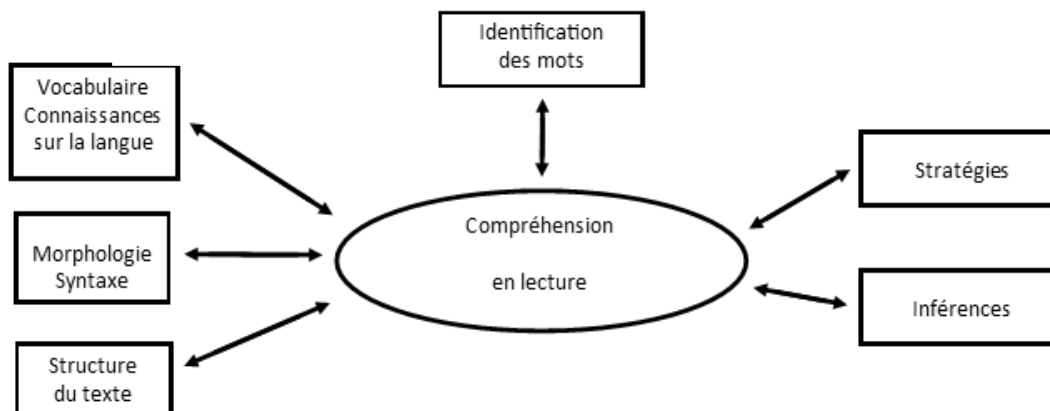
Également, le lecteur pour comprendre un texte est tenu de combiner les informations liées au sujet du texte en suivant la progression et en déjouant les difficultés, les énigmes, les ambiguïtés, les contradictions et la polysémie des mots choisis par l'auteur (Dufays *et al.*, 2009; Tauveron, 2002). Le traitement de ces informations du texte va, entre autres, dépendre de la mise en action des connaissances spécifiques sur la structure du texte (situation initiale, personnages, buts, problème, actions des personnages et situation finale), sur les inférences à effectuer et sur les stratégies de lecture à déployer pour permettre de réguler l'activité du lecteur et comprendre (Tauveron, 2002; Giasson, 2011; Bianco, 2015).

Tout au long de sa lecture, le lecteur peut avoir recours à différentes stratégies pour gérer sa compréhension comme faire des prédictions et des hypothèses, activer ses connaissances antérieures, faire des inférences ou se poser des questions en lisant (Godbout *et al.*, 2016). Le lecteur peut surmonter des difficultés et comprendre le sens du texte en ayant recours à des stratégies de lecture comme : la relecture; le retour sur un passage lu; la reformulation dans ses

propres mots de ce qui a été lu; le retour au but de la lecture; le questionnement; l'image mentale; le retour au titre; et l'analyse des éléments graphiques (Blanc, 2009; Bianco, 2015; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016). L'apprentissage de ces stratégies de lecture peut reposer sur les principes d'un enseignement explicite comme : la verbalisation à haute voix pour expliquer le raisonnement d'un lecteur expert; puis, l'étayage des activités d'apprentissage, dont le débat, la discussion et la confrontation des points de vue pour contribuer au développement des habiletés en lecture (Bianco, 2015; Giasson, 2011; McKeown *et al.*, 2009; Sorin, 2004; Soulé *et al.*, 2008; Tauveron, 2002; Tozzi, 2012). En somme, l'enseignement des stratégies de lecture permet d'explicitier le travail métacognitif du lecteur pour que celui-ci prenne conscience de ce qu'il faut faire pour comprendre un texte.

À priori, la compréhension en lecture est considérée comme une activité « [...] séquentielle et cyclique » (Bianco, 2015, p. 31). Dès lors, il faut assumer que l'acte de lire impose des allers-retours entre ce qui a été lu et ce qui vient d'être lu. L'intégration des informations lues contribue à construire le sens des phrases, le sens grammatical et le sens symbolique (Dufays *et al.*, 2009; Bianco, 2015). En effet, il existe une logique et une cohérence entre les phrases, puis entre les différentes propositions d'un auteur, c'est-à-dire que la compréhension d'un texte suppose la présence de différents niveaux d'intégration de l'information, soit un premier niveau où le lecteur extrait les informations des phrases isolées, puis celles des relations entre chacune des phrases où il dégage une structure thématique (Bianco, 2015). Le lecteur est aussi obligé de tenir compte de la structure thématique d'un récit qui peut être identifiée comme la macrostructure d'un texte, soit la structure du texte composée des idées principales d'un texte et de ce qu'on peut retenir comme étant essentiel. Bien sûr, les divers traitements syntaxiques, puis morphologiques des mots, des phrases et du texte qui permettent de lier les informations textuelles aux connaissances générales du lecteur pour ainsi lui permettant ainsi de comprendre ce qu'il lit (Tauveron, 2002; Dufays *et al.*, 2009; Giasson, 2011; Bianco, 2015, p. 32). Pour conclure cette section sur la compréhension de lecture et ses composantes, nous proposons la figure 2.1 pour expliciter l'aspect cyclique de la compréhension puisqu'on peut y distinguer une suite d'interactions entre les différentes composantes que nous avons précédemment nommées.

Figure 2.1 – La compréhension en lecture (modèle inspiré de Bianco, 2015, p. 28)



2.1.2 Développement à l'oral des habiletés de compréhension en lecture

Des recherches ont permis d'observer qu'il est possible de développer de diverses façons des habiletés spécifiques en lien avec les composantes de la compréhension en lecture. Ces activités d'enseignement des habiletés de compréhension en lecture peuvent se dérouler à l'oral sans que l'élève ait à lire lui-même le texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Daugaard *et al.*, 2017; Hall, 2015; Oakhill et Cain, 2012; St-Pierre *et al.*, 2016). Dans le cadre de notre recherche, c'est la lecture interactive, soit une lecture à voix haute, qui semble être le choix le plus approprié pour répondre aux besoins des élèves pour la réalisation d'ateliers de philosophie pour enfants, et ce, en visant le développement, à l'oral, d'habiletés essentielles à la compréhension en lecture avec l'aide d'un lecteur expert qui fait la lecture d'un texte.

Pour commencer, la lecture interactive peut être définie comme étant une lecture à voix haute effectuée par l'enseignant et entrecoupée d'arrêts pour discuter de la compréhension des élèves (Dougherty Stahl, 2014; Giasson, 2011). Ce type d'activités de lecture suppose que l'enseignant fasse une lecture à l'oral pour : modéliser l'emploi des stratégies de lecture; poser des questions sur le texte; s'interroger sur le sens des mots; identifier le bon référent pour un mot ou un groupe de mots; établir la cohérence du texte; ou encore, anticiper les informations dans un texte (Giasson, 2011; Morin *et al.*, 2007). Cette lecture peut alors être l'occasion d'aider et de supporter la compréhension des élèves qui comprennent moins bien un texte parce qu'ils peuvent aussi avoir plus de difficulté à produire des inférences que les élèves qui comprennent plus facilement ce qu'ils

lisent (Blanc, 2009). Ainsi, la capacité à bien comprendre un texte lu et à produire des inférences valides peut soutenir la pratique de la philosophie pour enfants.

À ce sujet, la lecture à voix haute est le premier moyen que nous privilégions pour résoudre des problèmes de compréhension soulevés par le texte, mais aussi pour offrir des occasions pour que les élèves verbalisent et décrivent les relations de cause à effet dans la chaîne des événements présentés dans une histoire (Dougherty Stahl, 2014; Giasson, 2011). La modélisation des processus d'un lecteur expert peut servir de second moyen pour soutenir les élèves parce qu'elle repose sur un questionnement pour repérer les informations explicites du texte et une discussion à l'oral pour développer des habiletés à inférer (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). Ces deux moyens, soit la lecture à voix haute et la modélisation de l'enseignant, rendent possible la mise en évidence des indices du texte qui servent à produire une inférence, et ce, parce que l'enseignant explique à voix haute ce qu'il veut faire comprendre aux élèves (Bianco, 2015; Giasson, 2011).

De façon générale, la lecture à voix haute favorise un mode de présentation des textes qui privilégie un dévoilement progressif du texte (Morin *et al.*, 2007). Ce sont la segmentation et le découpage d'un texte lors de la lecture en faisant une place aux erreurs d'interprétation qui permettent aux élèves de formuler des réflexions et des hypothèses pour résoudre des problèmes de compréhension de texte (Tauveron, 2002). Dans la mesure où les questions servent à repérer les informations explicites, il est ensuite possible de répondre aux questions inférentielles qui exigent de comprendre des informations implicites (Giasson, 2011). Les interventions de l'enseignant doivent donc être variées pour favoriser le développement d'habiletés dites inférentielles, soit des habiletés à inférer qui permettent de comprendre un texte.

À ce sujet, les habiletés inférentielles qui peuvent être développées à l'oral peuvent permettre : de formuler des hypothèses sur le sens d'un mot nouveau ou sur le choix de la signification d'un mot qui peut avoir une incidence sur la suite d'une histoire; d'aider à établir des liens entre les phrases afin de saisir les éléments et les idées qui sont rapprochés dans le texte; et de servir à établir des liens entre les éléments qui proviennent des différentes parties du texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011). La progression des apprentissages des élèves lors d'une lecture à voix haute implique alors de tenir compte des facteurs comme le choix du livre, l'engagement des élèves dans les discussions

et l'étayage de l'enseignant (Dupin-de-Saint-André, 2011) dans le but d'aider les élèves à comprendre le texte lu. Dans la prochaine section, nous analyserons comment les activités de lecture interactive peuvent cibler des apprentissages spécifiques pour le développement à l'oral des habiletés inférentielles.

2.1.2.1 Développement à l'oral des habiletés inférentielles

La production d'inférences est une habileté qui requiert de lier des informations entre elles et de procéder à des déductions en se référant aux indices du texte et à ses propres connaissances générales (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Touchette *et al.*, 2020). C'est le questionnement du lecteur pendant sa lecture qui guide la production d'inférences et l'identification des informations explicites du texte. Lors des activités de lecture interactive, la modélisation de la lecture de l'enseignant peut aider à exemplifier la recherche d'indices pour inférer (Giasson, 2011). La production d'une inférence valide va nécessiter de combiner des informations explicites et implicites élaborées à l'aide des connaissances générales du lecteur, mais aussi des connaissances sur : les relations entre les causes et les effets du texte; les référents; les éléments lexicaux du texte; les structures des textes, et ce, pour bien saisir la cohérence du texte qui est lu (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007).

Dans le même ordre d'idées, les questions de l'enseignant pendant la lecture interactive peuvent permettre de modéliser l'articulation des habiletés pour lire et inférer les informations indispensables pour comprendre le texte. L'enseignant peut même exemplifier son raisonnement de lecteur expert. Ces questions doivent principalement être ouvertes et réduire au minimum la possibilité qu'on y réponde par oui ou par non (Touchette *et al.*, 2020). On peut retenir que ce sont les questions formulées à l'aide de mots-clés comme « pourquoi » et « nomme » qui vont aider à établir les liens entre les éléments importants du texte (Giasson, 2011).

Étant donné que l'enseignant peut soutenir à l'oral le développement d'habiletés à inférer, nous avons sélectionné des types d'inférences qui peuvent être développées en posant des questions et en utilisant la littérature jeunesse. Afin de conserver le vocabulaire utilisé par les professionnels du milieu scolaire québécois, nous avons choisi d'utiliser la classification des inférences proposée par Giasson (2011) et nous avons limité notre sélection à trois types d'inférences : les inférences

causales; les inférences référentielles; et les inférences lexicales. Enfin, nous avons limité le nombre d'inférences puisque nous croyons qu'il est important de garder une certaine fluidité pendant la lecture interactive et de cibler d'abord les inférences nécessaires qui assurent la compréhension du texte afin d'éviter de surcharger la lecture avec un trop grand nombre de questions.

2.1.2.2 Les types d'inférences

Premièrement, il faut savoir que les inférences causales sont considérées comme étant celles qui permettent de comprendre les relations entre les causes et les effets dans un texte narratif et plus particulièrement ces éléments : la cohérence entre les différentes parties d'un texte; et les actions, les émotions, les états, les essais ou les erreurs des personnages (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). Ces inférences permettent de comprendre les relations et les liens entre deux situations dans le but de structurer un récit (Bianco, 2015; Blanc, 2009).

Deuxièmement, les inférences référentielles ou anaphoriques exigent d'associer les pronoms et les autres mots de substitution aux groupes de mots qu'ils remplacent et qui sont nommés précédemment dans le texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020). Il peut par exemple y avoir : les pronoms personnels, relatifs ou démonstratifs; les adverbes de temps ou de lieu; les synonymes; les périphrases; les termes génériques. Ce type d'inférences sert à identifier les mots qui sont remplacés par un pronom, un synonyme, un mot ou un groupe de mots de substitution à l'aide du contexte dans lequel il est inséré (Blanc, 2009; Giasson, 2011).

Troisièmement, les inférences lexicales peuvent être produites à l'aide des informations à proximité du mot inconnu en combinant les informations tirées du contexte et des connaissances générales du lecteur (Touchette *et al.*, 2020). Selon Giasson (2011), ce type d'inférences permet de comprendre le sens des mots nouveaux ou inconnus à partir des éléments qui contextualisent le texte. Selon Giasson (2011), ces inférences permettent de trouver le sens d'un mot qui n'est pas connu du lecteur à l'aide du contexte. Elles vont donc dépendre du vocabulaire connu du lecteur et elles ne sont pas toutes nécessaires pour comprendre le texte (Touchette *et al.*, 2020).

En résumé, nous avons choisi la lecture interactive pour développer des habiletés à inférer parce que les différentes recherches sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour le développement des habiletés de compréhension impliquent un enseignement à l'oral des stratégies de lecture (St-Pierre *et al.*, 2016) et des habiletés inférentielles (Daugaard *et al.*, 2017; Hall, 2015; Oakhill et Cain, 2012; St-Pierre *et al.*, 2016). En effet, ce sont la lecture orale à voix haute et les questions de l'enseignant qui vont servir à modéliser, à l'aide de mots-clés, le raisonnement à mettre en pratique pour la production d'inférences, et ce, afin de rendre explicite tout au long de la lecture les stratégies d'autoévaluation de la compréhension de l'enseignant pour assurer la compréhension des causes-effets, des référents et des mots nouveaux à l'aide de ses connaissances générales (Blanc, 2009; Giasson, 2011). Nous présenterons maintenant ce que représente la pratique de la philosophie pour enfants.

2.2 Philosophie pour enfants

2.2.1 La philosophie pour enfants

La philosophie pour enfants a d'abord été conçue par Matthew Lipman en collaboration avec Ann Margaret Sharp dans les années soixante. Le but était de permettre aux élèves de développer des habiletés de pensée critique afin de réduire la violence à l'école (Lipman, 2011). L'objectif de Lipman (2011) était de permettre aux enfants de se questionner et de réfléchir lors d'ateliers de philosophie afin de les encourager à être capables de penser par eux-mêmes.

De nos jours, on recense de nombreux modèles qui s'inspirent des propositions de Lipman pour la pratique de la philosophie pour enfants, dont le modèle d'Edwige Chirouter (2010, 2011, 2015). Le modèle de Chirouter s'appuie sur les fondements théoriques de la pratique de la philosophie pour enfants élaborée par Lipman, tout en se distinguant plus spécifiquement par rapport à la lecture et à l'utilisation d'albums de littérature jeunesse. Nous présenterons donc les objectifs communs aux deux modèles pour la pratique de la philosophie pour enfants pour ensuite cibler les composantes qui nous ont conduit à privilégier le modèle de Chirouter pour l'élaboration de notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants.

2.2.1.1 Les visées éducatives de la philosophie pour enfants

Les visées éducatives : les caractéristiques de l'exercice de la pensée critique

La pratique de la philosophie pour enfants vise d'abord l'exercice d'une pensée critique (Lipman, 2011) en offrant des occasions de discuter à propos de questions philosophiques qui sont suscitées, entre autres, par la lecture d'un texte (Tozzi, 2012). Ces questions supposent de donner l'opportunité de manifester des doutes, d'exprimer des idées et de porter des jugements sur ce qui est dit (Chirouter, 2015; Lipman, 2011). Il s'agit de conditions fondamentales pour la pratique de la philosophie avec les enfants où l'enseignant adopte un rôle qui favorise les interrogations et les réflexions.

Les visées éducatives : le questionnement pour développer des habiletés de la pensée

Il faut savoir que le questionnement est fondamental pour la pratique de la philosophie pour enfants parce qu'il permet de réfléchir, de raisonner, d'expliquer, de remettre en question les faits, de proposer des exemples et des contrexemples, d'ouvrir une discussion, voire d'instaurer le goût pour les enfants d'avoir le réflexe de poser des questions (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). Ces questions sont toutefois départagées pour faire place aux problèmes de nature philosophique. L'écoute est une condition indispensable lors de la discussion pour qu'il y ait une réelle confrontation des propositions et une recherche de vérité. La discussion est fondamentale dans la pratique de la philosophie pour enfants pour permettre de définir, de distinguer, d'expliquer et d'analyser les relations entre les différents concepts (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012).

Dans le même ordre d'idées, c'est la discussion lors d'ateliers de philosophie pour enfants qui permet de développer des habiletés de la pensée. Les habiletés identifiées par Lipman (2011) et Chirouter (2015) impliquent de formuler des définitions; de chercher à expliquer des concepts mal définis; de faire des comparaisons ou de nommer des ressemblances et des différences; et de proposer des exemples et des contrexemples. Les questions pour développer ces habiletés de la pensée doivent être ouvertes pour mener à une réflexion sur les mots, les expressions, les interrogations des enfants ou encore sur ce qui est présenté dans les textes lus par les élèves (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). Nous avons principalement retenu des idées clés nommées par Chirouter (2015), Lipman (2011) et Tozzi (2012) pour décrire les habiletés de la

pensée que nous avons privilégiées pour notre séquence. Nous expliquerons par la suite quels sont les moyens qui peuvent être utilisés pour développer les habiletés présentées dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 – Les habiletés de la pensée

Habiletés de la pensée
Description des habiletés
<u>1. Formuler des définitions</u> La formulation de définitions permet de comprendre ce qui est dit par chacun des participants. Elle peut inclure des reformulations ou des explications pour comprendre la discussion.
<u>2. Chercher à expliquer des concepts mal définis</u> La recherche d'informations pour expliquer des concepts qui peuvent être mal définis amène les enfants à apporter des précisions, des redéfinitions et de nouvelles explications.
<u>3. Faire des comparaisons, nommer des ressemblances et des différences</u> La capacité à faire des comparaisons pertinentes, à nommer des ressemblances et des différences incite à nuancer et à mieux argumenter ses idées.
<u>4. Proposer des exemples et des contre-exemples</u> La proposition d'exemples et de contre-exemples fait appel à la culture d'un enfant afin qu'il puisse expliciter sa pensée. Il peut utiliser une référence à un livre, une règle, un principe ou une idée. Le contre-exemple amène à nommer une situation où l'argument n'est plus valide.

Les visées éducatives : les moyens à mettre en place pour le développement des habiletés de la pensée

De manière générale, la pratique de la philosophie avec les enfants nécessite de mettre en place des moyens pour le développement d'habiletés de la pensée. D'ailleurs, une étude de Gorard *et al.* (2015) a été réalisée en établissant avec les enseignants participants des conditions de réussite pour la pratique de la philosophie pour enfants : disposer les places des participants de telle sorte qu'ils puissent tous se voir; présenter le matériel retenu pour l'activité; donner la chance d'avoir un moment de réflexion pour répondre à une question philosophique; inciter les élèves à partager leurs premières impressions de la question philosophique; garantir le bon déroulement de la discussion en laissant la possibilité à tous les participants de parler lorsqu'ils le veulent; et réaliser une mise en commun pour faire un retour sur la séance vécue.

À partir de ces conditions, également présentes dans les modèles de Lipman (2011) et de Chirouter (2015), les expériences de philosophie pour enfants peuvent transformer bien évidemment le rôle des enseignants. Pour développer des habiletés de la pensée, l'enseignant prend la posture d'un

médiateur ou d'un guide lors du déroulement des ateliers (Lipman, 2011; Chirouter, 2015), c'est-à-dire qu'il incite les enfants à expérimenter, par la réflexion, l'exercice d'une discussion qui traite de questions philosophiques. Pour Lipman (2011), c'est la littérature qui sert à voir comment les personnages peuvent eux-mêmes utiliser les habiletés de la pensée. Pour Chirouter (2011), c'est plutôt le questionnement de l'enseignant et les questions posées par les élèves qui permettront aux enfants de s'exercer ainsi que de développer, par exemple, leur capacité à donner des exemples, à expliquer des concepts et à faire des distinctions.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons retenu deux modèles d'enseignement de la philosophie pour enfants qui conviennent pour les élèves de niveau primaire : ceux de Lipman (2011) et de Chirouter (2015). Pour la réalisation de cette maquette, nous avons seulement conservé la présentation du modèle d'Edwige Chirouter qui fait une place à la lecture d'albums de littérature jeunesse pour développer des habiletés de la pensée. Dans la section suivante, nous présenterons donc les composantes praxiques, soit les savoirs enseignés, les conditions de mise en place, les techniques employées et la marche à suivre pour réaliser des ateliers afin de mieux comprendre ce qui nous a permis d'élaborer et de concevoir notre séquence didactique.

2.2.1.2 Le modèle d'Edwige Chirouter

Edwige Chirouter (2010, 2011, 2015) affirme que la pratique de la philosophie avec les enfants s'incarne au contact avec des œuvres littéraires qui vont aider à développer des outils de réflexion. Ces œuvres vont permettre aux élèves de s'identifier aux personnages en réalisant qu'ils ne sont pas les seuls à se poser des questions sur des sujets comme l'amour, l'amitié ou la liberté. Chirouter (2015) souligne à cet égard l'importance de mettre en réseau des œuvres et donc d'avoir plusieurs livres qui ne réfèrent pas à un seul auteur ni à une seule façon de penser. L'idéal est de retrouver des histoires et des personnages qui incarnent des façons de penser qui sont différentes, voire contradictoires, pour servir d'exemples ou de contrexemples.

Si la littérature permet de structurer les ateliers de philosophie pour enfants selon le modèle de Chirouter, c'est à travers des activités selon un déroulement spécifique et en fonction des savoirs qui sont visés qu'il est possible de pratiquer la philosophie avec des enfants. En effet, les ateliers de philosophie sont possibles grâce aux discussions où les élèves occupent des fonctions, écoutent,

confrontent, débattent, synthétisent, et ce, à l'aide de la littérature. Chirouter (2015, p. 60) identifie des rôles qui peuvent être assumés par les élèves : « [...] le président de séance, le passeur de parole, le ou les synthétiseurs, les observants, les discutants, le journaliste, etc. » Pour Chirouter (2015), il s'agit de veiller à ce que les échanges soient respectueux et de responsabiliser les participants. Cette façon de faire encourage aussi à respecter les tours de parole, à laisser s'exprimer une autre personne, à attendre son droit de parole et à analyser ce qui est dit et non la personne qui l'exprime. Ces idées reposent sur la prémisse que les enfants peuvent s'exprimer et prendre la parole pour répondre à leurs questions.

Au sujet de la discussion des enfants, Chirouter (2011) soutient que le choix des œuvres de littérature jeunesse est déterminant et qu'il implique des critères précis pour la pratique de la philosophie pour enfants. Selon Chirouter (2010), les albums doivent offrir une pluralité de points de vue, d'exemples et de contre-exemples qui peuvent servir à alimenter des réflexions de nature philosophique. Or, il faut savoir que l'organisation des ateliers selon le modèle de Chirouter (2015) nécessite plusieurs textes littéraires qui traitent d'un même thème philosophique. Les élèves doivent avoir accès à un réseau de livres regroupés dans un but précis, et ce, afin de traiter d'un thème philosophique qui est le thème principal d'une séquence. Les textes peuvent ensuite traiter de différents thèmes secondaires reliés à ce thème principal, mais à partir de questions qui peuvent amener différents points de vue pendant la discussion (Chirouter, 2010). Ces lectures peuvent ensuite servir d'exemples ou de contre-exemples lors des discussions à visée philosophique. En somme, les séquences sont structurées à l'aide de la littérature jeunesse en réseau sur un même thème en offrant des histoires à partir desquelles les enfants pourront s'appuyer pour avoir des discussions. Examinons maintenant ce qui est recommandé de faire lors des ateliers avec les élèves.

Le déroulement d'un atelier philosophique selon Edwige Chirouter (2010, 2011, 2015)

1. L'accès à un réseau littéraire

Les élèves doivent d'abord avoir accès à un réseau littéraire auquel ils pourront se référer lors des discussions.

2. L'enseignant fait la lecture de textes aux élèves

Chirouter (2011) recommande d'organiser une lecture à voix haute dans les jours qui précèdent la discussion sur le thème. Il est suggéré de réaliser trois séances à l'aide de trois albums différents qui font partie de la même séquence d'ateliers de discussions à visée philosophique.

3. Les rôles dans la communauté de recherche

L'attribution des rôles est ensuite faite par l'enseignant lorsqu'il y a un bon nombre d'élèves pour que certains élèves participent au débat alors que d'autres prennent des notes ou observent la discussion. Chirouter (2015) attribue un rôle de président de la séance qui va vérifier à ce que tous les enfants puissent avoir la parole. Un passeur de parole fait circuler un micro ou un objet pour identifier la personne qui peut parler. Un synthétiseur permet de rappeler au groupe les informations qui ont été exprimées. Les élèves qui jouent le rôle des observateurs font un suivi de la discussion et ils conservent des notes sur ce qui est dit ainsi que sur les élèves qui se sont exprimés. Enfin, les enfants qui ont le rôle des discutants formulent des questions, argumentent, donnent des exemples et ils cherchent à trouver un sens aux interrogations qu'ils ont.

4. La discussion

Les séances ont normalement lieu entre 8 à 15 jours après la lecture d'un livre tiré de la séquence. Il peut ensuite y avoir un autre 8 à 15 jours entre deux séances sur le même thème. Les livres restent à la disposition des élèves afin qu'ils puissent les consulter au besoin. La discussion s'appuie sur la lecture des albums qui traite du thème philosophique retenu pour l'atelier.

5. Le questionnement

L'enseignant encourage les élèves à faire appel à la culture littéraire pour réfléchir. Les questions soulevées pendant la discussion proviennent de l'enseignant qui relance, demande de justifier les raisonnements, donne des pistes de réflexion, des contrexemples ou explique certains concepts. Chirouter (2011) propose que les ateliers durent entre 30 à 45 minutes pour les élèves plus jeunes (6 à 9 ans) et de 30 minutes à 1h15 pour les élèves plus vieux (9 à 12 ans). Pendant les séances, les élèves peuvent avoir un cahier de philosophie qui leur permet d'écrire des idées ou de garder des traces de ce qui a été dit pendant la discussion.

6. La conclusion d'un atelier

En guise de conclusion pour les séances, les élèves peuvent produire une affiche, exposer des dessins, écrire un album, un recueil de réflexions ou un conte philosophique. Le tableau 2.2 permet de résumer le déroulement d'une séance faisant partie d'une séquence de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter.

Tableau 2.2 – Tableau résumé du déroulement d'une séance de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter (2015)

Déroulement d'une séance faisant partie d'une séquence de discussion lors d'un atelier de philosophie pour enfants selon le modèle Chirouter (2015)
1. Les élèves ont accès à un réseau littéraire qui aborde un thème philosophique.
2. L'enseignant fait une lecture d'un premier texte qui servira de culture commune aux élèves lors de la discussion.
3. L'enseignant attribue des rôles aux enfants du groupe.
4. L'enseignant anime une discussion sur un thème philosophique en lien avec le réseau et le texte qui a été sélectionné.
5. L'enseignant formule des questions et des sous-questions afin de relancer la discussion lorsqu'il juge que cela est nécessaire, sans quoi il laisse les enfants discuter et exercer les rôles qui leur ont été préalablement assignés.
6. Les élèves peuvent choisir de produire une affiche, d'exposer des dessins, d'écrire un album, un recueil de réflexions ou un conte philosophique afin de conclure la discussion.

2.3 La sélection des textes pour le développement des habiletés inférentielles et le développement des habiletés de la pensée

Littérature jeunesse

Pour la pratique de la philosophie pour enfants, la littérature jeunesse a un rôle important étant donné que les élèves peuvent s'identifier aux personnages parce qu'ils se reconnaissent à travers leurs questionnements, leurs problèmes et leurs choix (Chirouter, 2015). Définir la littérature jeunesse implique de nommer d'abord les critères et les caractéristiques qui définissent ces textes. Selon Tauveron (2000, p. 2), on identifie d'abord la littérature jeunesse aux « [...] textes spécialement écrits pour la jeunesse par des écrivains d'aujourd'hui spécialisés dans la littérature pour la jeunesse ». Ces textes ont plusieurs formes comme l'album illustré, le documentaire, la bande dessinée, le roman, la poésie ou même le livre pour le bain (Escarpit *et al.*, 2008). De plus, la littérature jeunesse révèle la richesse de la relation entre le texte et l'image où les images peuvent servir à comprendre la lecture (Tauveron, 2000; Escarpit *et al.*, 2008; Escarpit et Godfrey, 2008).

En somme, la littérature jeunesse se définit par le fait qu'il s'agit de textes qui : s'adressent principalement à un jeune public, mais pas exclusivement; se retrouvent sous différentes formes littéraires et une variété de formats; proposent des histoires qui ont des liens avec des images dans le but de contribuer à comprendre ce qui est lu; et permettent l'apprentissage de la lecture.

L'album

Dans le monde de la littérature jeunesse, c'est l'album qui semble le plus souvent utilisé pour l'apprentissage de la lecture tout au long du primaire (Dezutter *et al.*, 2007) pour réaliser des lectures à voix haute, des lectures interactives, des lectures partagées ou guidées (Lépine et Hébert, 2018; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018). Celui-ci se définit plus précisément comme : « [...] une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation livre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page » (Escarpit *et al.*, 2008, p. 304).

Il faut savoir que l'album permet d'aborder une multitude de genres littéraires, soit le récit, le conte, la légende, la fable, le poème ou le théâtre et aussi différents sous-genres du récit tels que le fantastique, le policier, la science-fiction, etc. (Escarpit *et al.*, 2008; Sorin, 2003). De plus, l'album, en tant qu'œuvre de littérature jeunesse, aborde les idées préconçues, les clichés, les stéréotypes, la philosophie, l'éthique et il peut également renverser les rôles sociaux, voire remettre en question les préjugés, les valeurs de la société (Chirouter, 2015; Sorin, 2003). L'album revêt un statut privilégié pour le développement des habiletés inférentielles lorsqu'on tient compte de la fréquence d'utilisation dans les classes, de la grande variété de genres littéraires exploités, de l'éclectisme des sujets abordés et de l'avantage d'avoir accès à un grand nombre de courts textes pour des élèves du primaire.

Bien qu'il existe d'autres formes de textes de littérature jeunesse, l'album nous semble le plus approprié pour faire un lien entre la lecture et la philosophie pour enfants. Il possède des avantages indéniables comme le large éventail de genres et sous-genres de textes sous lequel on peut le retrouver, dont l'album-documentaire, la facilité avec laquelle l'enseignant peut lire l'intégralité des œuvres en classe et surtout, la perspective d'y recourir en tant que composante essentielle pour

certaines modèles de pratique de la philosophie pour enfants (Chirouter, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017; Leleux et Lantier, 2010; Tozzi, 2012). Il faut ajouter que l'utilisation d'une littérature jeunesse dite québécoise s'appuie sur l'idée d'avoir la possibilité d'enseigner avec des œuvres qui font référence à ce que les enfants vivent (MELS, 2001). Pour terminer, cette littérature québécoise de qualité est d'ailleurs abondante selon l'enquête de Dezutter *et al.* (2012) et la richesse des albums de littérature jeunesse incite à respecter les prescriptions gouvernementales pour lui assurer et y accorder une place importante dans la séquence d'ateliers que nous voulons concevoir.

La lecture en réseau

Les activités de lecture en réseau peuvent être proposées à partir d'un thème, d'un genre, d'un mode de narration, d'un auteur, d'une collection ou d'un héros sériel (Sorin, 2004). Ce type de lecture offre de nombreux avantages comme la mise en relation des textes pour les comparer et pour avoir une compréhension plus fine alimentée par les points de vue variés que révèlent les différentes œuvres lues (Sorin, 2004; Tauveron, 2004b).

Pour la pratique de la philosophie, la mise en réseau des œuvres permet de comparer, d'associer ou de dissocier les informations, mais surtout d'avoir des idées et des modes de penser qui peuvent se ressembler ou diverger (Chirouter, 2015). Chirouter (2011) parle de regrouper des œuvres qui traitent d'un même thème philosophique comme l'amour, l'amitié, l'humour, la liberté, la justice, la beauté, la vie, la mort, la violence, etc. Il est par la suite possible d'identifier un thème principal dans les textes proposés, mais aussi des thèmes secondaires dans chacun des textes. Les thèmes secondaires des textes mis en réseau pourront être reliés au thème principal ou servir à explorer d'autres thèmes secondaires. À la lumière de tout ce que nous venons de nommer, nous pourrions décrire la méthodologie à mettre en place pour cibler les composantes essentielles pour la conception d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants.

3. MÉTHODOLOGIE

Le résumé de ce chapitre va nous permettre de présenter l'approche méthodologique que nous allons privilégier pour atteindre notre objectif de recherche. Cet objectif vise à concevoir et à mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Pour répondre à cet objectif, nous allons entreprendre une recherche-développement en nous appuyant sur les modèles proposés par Van der Maren (2003) ainsi que Harvey et Loiselle (2009). Les prochaines sections vont nous aider à décrire le déroulement de notre recherche ainsi que les moyens que nous allons déployer pour atteindre notre objectif.

3.1 Le déroulement d'une recherche-développement

3.1.1 L'analyse des besoins

Nos préoccupations de recherche proviennent d'un problème général chez les élèves québécois qui rencontrent des difficultés en lecture pour ce qui est de repérer et d'extraire des informations explicites d'un texte ainsi que pour faire des inférences simples (CMEC, 2018). Nous avons précédemment identifié que les difficultés peuvent être liées aux pratiques enseignantes comme le manque d'occasions de développer à l'oral des habiletés de compréhension en lecture (Bilodeau, 2008) et à l'absence d'outil didactique qui répondrait aux besoins identifiés. Les besoins identifiés pour l'élaboration d'un outil didactique visent : le développement à l'oral des habiletés inférentielles pour apprendre à résoudre des problèmes de compréhension puis améliorer la compréhension des textes lus; et le développement des habiletés de la pensée pour être capable d'apprendre à penser et à se poser des questions. Notre recension des travaux de recherche portant sur les pratiques déclarées des enseignants démontre que les enseignants auraient avantage à mettre en place des pratiques pédagogiques fondées sur l'enseignement des stratégies de lecture et le développement d'habiletés inférentielles (St-Pierre *et al.*, 2016).

Ceci étant dit, nous avons identifié que les modèles pour la pratique de la philosophie pour enfants (Gagnon *et al.*, 2012; Tozzi, 2012; Lipman, 2011; Leleux et Lantier, 2010; Sasseville, 2009) permettent d'avoir des moments de discussion. De surcroît, d'autres modèles pour réaliser des ateliers de philosophie pour enfants (Chirouter, 2015; Soulé *et al.*, 2008) offrent l'occasion

d'utiliser la littérature jeunesse pour travailler à l'oral des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée philosophique. En effet, la présence de problèmes de compréhension permet un travail littéraire tandis que des questionnements philosophiques favorisent le développement d'habiletés de la pensée (Soulé *et al.*, 2008). Nous avons alors constaté qu'il existe peu ou pas de ressources didactiques pour l'accompagnement des enseignants qui voudraient recourir à la littérature jeunesse pour la mise en place d'ateliers pour la pratique de la philosophie pour enfants qui intègre un corpus d'œuvres québécoises, et ce, pour le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Notre analyse des besoins nous a conduit à identifier les composantes nécessaires pour la conception d'une séquence qui pourrait répondre aux besoins des élèves québécois et c'est pourquoi notre travail s'appuie sur l'élaboration d'une séquence que nous ferons valider par des experts. Nous allons présenter les composantes essentielles pour la conception de notre séquence qui servira à atteindre les objectifs qui lui sont assignés, soit de développer des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

3.1.2 Les composantes pour la conception de la séquence

La conception de notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants s'appuie principalement sur le modèle d'enseignement de la philosophie pour enfants proposé par Edwige Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017). Nous présenterons plus spécifiquement quatre sections pour détailler les composantes de la séquence d'enseignement ainsi qu'une cinquième section pour expliciter la conception de la séquence.

3.1.2.1 Les composantes pour le développement à l'oral des habiletés inférentielles

La séquence cible la lecture interactive comme activité principale pour développer à l'oral des habiletés à inférer pour travailler la compréhension inférentielle. Nous recommandons que l'enseignant réalise une lecture interactive pour modéliser et expliciter son raisonnement lorsqu'il résout des problèmes de compréhension, puis effectue un travail sur les inférences, et ce, en posant des questions sur le texte pour que les élèves soient en mesure d'établir la cohérence du texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Giasson, 2011; Morin *et al.*, 2007, Touchette *et al.*, 2020). Cela veut dire que nous suggérons que l'enseignant fasse une lecture à voix haute d'un album choisi pour le thème philosophique qu'il aborde dans le but de poser des questions tout au long de l'activité, et ce, pour résoudre les problèmes de compréhension que nous aurons déjà

identifiés (Tauveron, 2002). Pour ce faire, nous recommandons de lire à voix haute en faisant des arrêts à des moments précis pour poser des questions afin d'inciter les élèves à identifier les indices pour bien comprendre et pour verbaliser un raisonnement qui permet de travailler à l'oral les trois types d'inférences retenues : les inférences causales; les inférences référentielles; et les inférences lexicales (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007).

1 - Les inférences causales

Les inférences causales nécessitent de lier les causes et les effets afin d'avoir une représentation cohérente de la structure du récit (Bianco, 2015; Blanc, 2009).

2 - Les inférences référentielles

Les inférences référentielles impliquent d'identifier des mots qui ont été substitués par d'autres mots et de comprendre les informations qu'ils représentent (Touchette *et al.*, 2020).

3 - Les inférences lexicales

Les inférences lexicales aident à comprendre des mots nouveaux et inconnus du lecteur en se servant du contexte, du thème et du sujet du texte (Touchette *et al.*, 2020).

Au premier abord, les questions de lecture de la séquence permettent aux élèves de produire des inférences pour répondre aux problèmes de compréhension afin d'assurer la cohérence et la compréhension du texte lu. Les élèves ont besoin d'être guidés tout au long de la lecture pour être capables de cerner les informations explicites du texte et de combiner les informations implicites à partir de leurs connaissances générales, et ce, afin de faire les inférences nécessaires pour comprendre le texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011). De son côté, l'enseignant doit faire des arrêts pendant la lecture du texte pour poser des questions afin que les élèves identifient : les relations entre les causes et les effets en respectant la cohérence de la structure du récit; les bons référents des mots substitués; les mots nouveaux et les mots inconnus; et les liens à établir entre les phrases, les idées, puis les différentes parties du texte dans le but d'assurer la cohérence de ce qui est lu. Les questions sont généralement ouvertes et construites à l'aide de mots-clés comme « pourquoi, qui, à qui, dire, expliquer, signifie et nomme » (Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020).

Bref, l'idée est de favoriser une discussion qui permet d'explicitier comment il est possible de raisonner et de comprendre le texte.

3.1.2.2 Les composantes pour le développement des habiletés de la pensée

La philosophie pour enfants

La pratique de la philosophie pour enfants selon Chirouter (2015) repose sur la discussion à visée philosophique qui a pour but de réfléchir à des questions de nature philosophique. Les conditions de réussite de la pratique de la philosophie impliquent de respecter les observations de l'étude de Gorard *et al.* (2015) qui soulignent que les enfants ont besoin d'avoir le temps de réfléchir, de parler, de connaître le matériel utilisé et de faire un retour sur ce qu'ils ont appris. L'utilisation de la littérature jeunesse ainsi que les questions posées par l'enseignant sont des composantes fondamentales pour la pratique de la philosophie pour enfants que nous détaillons dans notre séquence.

À ce sujet, les ateliers de philosophie pour enfants impliquent que l'enseignant pose des questions qui sont de nature philosophique et des questions pour développer les habiletés de la pensée selon la structure de l'album, soit à n'importe quel moment propice à soulever de tels questionnements. La planification de la séquence suggère toutefois des questions et des sous-questions en fonction du texte et d'une page spécifique de l'album à lire. La question soumise vise à inciter l'élève à formuler une réflexion, et ce, pour définir, expliquer, comparer, nommer et exemplifier (Chirouter, 2015; Lipman, 2011; Tozzi, 2012). La séquence propose des questions ouvertes susceptibles d'amorcer la discussion autour de différents sujets qui concernent des thèmes philosophiques comme la liberté, l'amour ou l'humour, et ce, afin de développer des habiletés de la pensée. Les questions philosophiques servent à initier la discussion entre les élèves et des sous-questions permettent de relancer les interactions si cela est nécessaire, sans quoi, les enfants continuent de discuter et d'exercer les rôles préalablement assignés selon le modèle de Chirouter (2015). Certaines questions philosophiques peuvent être soulevées par les actions des personnages, le déroulement de l'histoire, les dilemmes auxquels font face les personnages, etc. Par exemple, les questions philosophiques peuvent concerner un thème philosophique comme la liberté. Toutefois, les questions philosophiques sont adaptées en fonction de l'album et de l'histoire qui est racontée.

En résumé, le fait de répondre aux questions de l'enseignant incite les élèves à mettre en pratique des habiletés de la pensée.

Le thème philosophique de la discussion lors de la pratique de la philosophie est prédéterminé dans un premier temps en fonction du groupe d'âge des élèves, soit les élèves du deuxième cycle du primaire pour la séquence que nous avons conçue. Dans un deuxième temps, le thème est choisi pour traiter des questions philosophiques et des questions qui permettent de développer des habiletés de la pensée, mais aussi pour que les élèves ciblés par la recherche se sentent interpellés par le sujet de la discussion. De plus, les ateliers de la séquence sont structurés autour des différents thèmes secondaires à aborder pour alimenter la réflexion des élèves sur le thème philosophique et développer des habiletés de la pensée que nous allons préciser dans la prochaine section.

Les rôles occupent une place importante dans le modèle proposé par Edwige Chirouter (2011 et 2015). Selon Chirouter (2015), il peut y avoir un président de séance, un passeur de parole, un synthétiseur, des observateurs, des discutants et des journalistes. De plus, nous croyons qu'il est essentiel de nommer au moins un président de séance, des observateurs, puis des discutants. Chirouter (2015) recommande l'attribution des rôles pour que les élèves s'impliquent dans la discussion. Ainsi, un élève peut être nommé pour être le président de la séance et être responsable de déterminer les tours de parole. Un passeur de parole utilise quant à lui un micro ou un objet qui permet d'identifier rapidement qui peut parler. Un élève peut assumer la responsabilité de synthétiser les discussions. Quelques élèves peuvent observer la discussion et y être attentifs afin de souligner les points positifs des échanges. Les autres élèves vont être des discutants afin de participer activement à la discussion en répondant aux questions philosophiques posées par l'enseignant. Nous recommandons de séparer le groupe en trois sous-groupes afin que chacun des sous-groupes puisse assumer le rôle d'observateur lors d'un atelier. Cette idée garantira à tous les élèves qu'ils auront l'opportunité de jouer minimalement deux rôles différents. Enfin, il est incontournable que tous les élèves exercent au moins une fois le rôle de discutant lors d'un atelier parmi les trois ateliers prévus dans la séquence.

Habiletés de la pensée

Les habiletés de la pensée permettent d'exercer une pensée critique. La pratique de la philosophie avec les enfants a pour objectif d'offrir des occasions pour réfléchir, raisonner, expliquer, questionner et discuter. La séquence d'apprentissage en lien avec les livres proposés permet de développer les habiletés suivantes : formuler des questions; chercher à expliquer des concepts mal définis; faire des comparaisons en nommant des ressemblances et des différences; et proposer des exemples et des contrexemples. Les questions de l'enseignant servent d'abord à alimenter la réflexion philosophique, mais aussi à développer ces habiletés. En résumé, la séquence propose une planification pour la lecture des albums sélectionnés afin que l'enseignant puisse : poser des questions de compréhension de lecture et des questions pour développer des habiletés à inférer; puis, formuler des questions philosophiques et des questions pour développer des habiletés de la pensée.

3.1.2.3 Les composantes pour la sélection et la lecture des albums

Choix des albums

Nous avons choisi de proposer une séquence d'enseignement incluant un réseau de huit albums jeunesse, dont un album documentaire et sept albums de type récit, qui traitent de différents thèmes secondaires concernant un même thème philosophique (Chirouter, 2015), mais qui répondent aussi aux objectifs pédagogiques pour le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée. Les albums jeunesse sont d'abord choisis parce qu'ils adoptent différents points de vue sur un thème philosophique donné, mais aussi parce qu'ils soulèvent des problèmes de compréhension.

Il y a plus exactement un album documentaire et quatre albums de type récit qui sont disponibles pour que les élèves réfléchissent par eux-mêmes aux questions philosophiques en lien avec le thème philosophique choisi. Ce réseau d'albums est laissé à la disposition des élèves pour qu'ils puissent en faire une lecture autonome. Ces albums servent à alimenter les questionnements philosophiques des élèves en ciblant différentes façons de raisonner et de réfléchir aux thèmes secondaires soulevés par un thème philosophique principal pour la séquence. De plus, un album de type récit différent est utilisé pour chacun des trois ateliers. Les trois albums retenus pour les ateliers auront été sélectionnés parce qu'ils soulèvent des problèmes de compréhension qui peuvent être résolus en

posant des questions ouvertes de haut niveau cognitif et parce qu'il est possible d'identifier des informations dans le texte pour produire des inférences et ainsi favoriser le développement d'habiletés inférentielles (Tauveron, 2002). Les livres sélectionnés pour l'animation des ateliers ne sont ni trop courts ni trop longs, mais ils doivent être suffisamment complexes pour que la lecture de l'enseignant soit utile pour guider les élèves dans la résolution de problèmes de compréhension. Enfin, la sélection d'un corpus d'albums jeunesse québécois est possible en vérifiant que la maison d'édition a publié le livre au Québec.

Lecture en réseau

La séquence d'enseignement prend la forme d'une suite de trois ateliers qui respectent une progression et un cheminement des apprentissages. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier la mise en réseau d'albums jeunesse pour organiser la lecture de textes autour d'un même thème philosophique principal. L'idée est d'offrir différents points de vue qui peuvent se ressembler, mais qui divergent, et ce, pour apporter une compréhension plus fine sur un thème précis. On peut par exemple penser au thème de l'amitié qui pourrait être traité pour parler de ce qui permet de reconnaître un bon ami, des raisons qui rendent une amitié durable, de ce qui caractérise l'amitié entre les garçons et les filles, ou encore, des relations d'amitié entre humains et animaux. Il est spécifié que les élèves doivent d'abord lire individuellement, lors des différents moments de lecture prévus en classe, une première série de cinq albums suggérés dans la séquence. Ces lectures peuvent aider les élèves lors des discussions, mais elles ne constituent pas un prérequis pour participer aux activités. Les cinq albums peuvent idéalement contribuer à la richesse des échanges entre les élèves. Le but est de laisser les participants s'approprier les concepts liés au thème philosophique en lisant les différents albums laissés entre leurs mains pour ensuite réinvestir ces idées pour la pratique de la philosophie pour enfants en grand groupe.

Lecture interactive

La lecture interactive d'un album de type récit est réalisée après que les élèves aient eu le temps d'avoir accès aux cinq albums d'un réseau littéraire qui ont été déterminés pour être lus de façon autonome par les enfants. Par la suite, l'enseignant anime trois ateliers où il fait une lecture interactive à voix haute à l'aide d'un album différent à chaque fois. Cette lecture est entrecoupée de questions à poser pour favoriser le développement, à l'oral, des habiletés à inférer pour

comprendre le texte et des habiletés de la pensée lors de la pratique de la philosophie pour enfants. Ces trois albums de type récit constituent le réseau de livres pour traiter du thème philosophique. Cependant, ces textes ont été retenus pour qu'une lecture interactive favorise leur compréhension étant donné que d'une part, ils sont plus complexes à lire, et que d'autre part, ils soulèvent à la fois des problèmes de compréhension inférentielle et des questions philosophiques. Les questions de lecture à poser lors de la lecture interactive se retrouvent dans la séquence et elles visent à développer des habiletés à inférer en explicitant, puis en modélisant comment produire des inférences. Une liste de questions philosophiques à poser est fournie à la suite des questions de lecture. Enfin, une indication des pages et des moments propices à soulever ces interrogations, autant les questions de lecture que les questions philosophiques, permet de guider la lecture à voix haute de l'enseignant.

3.1.2.4 Les composantes pour faciliter le déroulement des ateliers, la gestion du groupe et l'organisation du matériel

Déroulement des ateliers - présentation du thème philosophique et des livres du réseau

La séquence recommandera à l'enseignant d'annoncer le thème philosophique à aborder avec les élèves une semaine avant le début des ateliers. Il sera suggéré de laisser les cinq albums sélectionnés pour la lecture individuelle des élèves, et ce, afin qu'ils puissent avoir accès aux livres avant l'animation des ateliers.

Gestion du groupe - l'organisation de la classe

Avant de débiter les activités de lecture, il est suggéré d'organiser la classe pour que tous les élèves puissent se voir (Chirouter, 2011; Lipman, 2011). Il est suggéré de disposer les pupitres ou les chaises des élèves en forme de cercle ou en forme de rectangle. Cela peut permettre de faciliter la communication entre les individus qui participent à l'activité.

Gestion du groupe - les rôles des élèves

Lors de chaque atelier, l'enseignant peut s'appuyer sur la séquence pour expliquer les rôles à assigner aux élèves avant de débiter la lecture interactive, et ce, afin d'instaurer un rapport coopératif et des échanges respectueux, mais aussi pour responsabiliser les élèves (Chirouter, 2015). Ces rôles sont utiles lors des discussions philosophiques et ils ne limitent pas la participation des

élèves pour qu'ils puissent répondre à toutes les questions posées pendant la lecture interactive. C'est-à-dire que tous les élèves peuvent répondre aux questions posées pendant la lecture interactive de chacun des albums. Nous recommandons seulement l'utilisation des rôles pendant les discussions philosophiques proposées pendant les ateliers.

À partir du modèle de Chirouter (2015), nous conseillons d'attribuer minimalement un rôle pour le président de la séance, des rôles pour les discutants ainsi que des rôles pour les observateurs. Les rôles de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste sont suggérés pour les groupes où les élèves sont plus nombreux. Il est donc indiqué que le président soit responsable de déterminer les tours de parole. L'enseignant nommera les discutants qui participent à la discussion afin de répondre aux questions. Une proposition sera faite pour que les observateurs puissent consigner les informations suivantes : les affirmations qu'ils considèrent comme pertinentes; les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord; et les noms des élèves qui démontrent des capacités à mettre en pratique les habiletés de la pensée à développer. Il peut également y avoir un rôle de passeur de parole pour qu'un élève soit responsable de faire circuler un objet dans le seul but de repérer l'élève qui a le tour de parole. Un rôle de synthétiseur peut être attribué à un ou deux élèves pour faire un rappel des éléments importants de la discussion. Également, un ou deux élèves peuvent exercer le rôle de journaliste qui consiste à prendre des notes sur les idées exprimées lors des échanges. De plus, nous soulignons l'importance de s'assurer que tous les élèves puissent exercer minimalement une fois le rôle de discutant lors d'un atelier parmi les trois ateliers planifiés dans la séquence. Enfin, rappelons l'importance d'offrir la possibilité aux élèves d'assumer le rôle d'observateur au moins une fois pendant le déroulement des trois ateliers de la séquence.

Gestion du groupe - la prise de notes

Avant de commencer la lecture, l'enseignant peut annoncer le thème philosophique de l'atelier de philosophie pour enfants, soit ce que Chirouter (2015) considère comme un sujet propice à soulever la réflexion philosophique. Parce que l'enfant se pose naturellement des questions, il est utile que les élèves puissent d'entrée de jeu énoncer une première idée sur le thème philosophique, idée qu'ils pourront consigner dans un cahier pour la prise de notes pendant la discussion (Chirouter, 2011). Il est conseillé de demander aux élèves de déterminer ce qu'ils savent déjà sur le sujet avant même que l'enseignant entame la lecture. Cette activité encourage les enfants à prendre conscience

de ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ne connaissent pas sur le thème de la discussion. Enfin, la prise de notes peut être utile pour l'enseignant afin qu'ils exploitent ces traces pour examiner la progression des élèves par rapport à leur développement des habiletés de la pensée.

Gestion du groupe - animation des ateliers

La séquence est construite de manière à formuler des recommandations à l'enseignant. En effet, il doit pouvoir questionner tous les élèves pendant la lecture interactive afin qu'ils puissent répondre aux questions qui concernent le développement des habiletés inférentielles. Ces questionnements permettent de vérifier que le texte est compris par tous les élèves. Pendant l'animation des discussions philosophiques, l'enseignant peut, au besoin, guider et accompagner les élèves dans la discussion sur les questions philosophiques, mais il ne peut s'investir personnellement en proposant sa propre interprétation de la question. À titre d'exemple, l'animation de la séquence doit être organisée pour que ce soient les élèves qui expliquent une idée, reformulent, exemplifient alors que l'enseignant relancera plutôt les échanges avec des sous-questions. Il est prévu que l'enseignant adopte un rôle plus effacé pendant les discussions philosophiques dans la mesure où il ne peut pas être celui qui alimente les échanges. C'est pourquoi les interventions de l'enseignant doivent être limitées afin de favoriser le développement des habiletés de la pensée.

De plus, l'enseignant est encouragé à solliciter l'implication des élèves qui occupent le rôle de discutant en posant des questions et des sous-questions philosophiques qui auront été préparées et choisies pour développer les habiletés de la pensée. Il est recommandé d'encourager la participation des élèves qui sont les observateurs après un échange entre les discutants avant de poursuivre la lecture. Cette contribution des observateurs vise à alimenter la réflexion et le rappel des idées énoncées, puis à marquer la progression de la discussion. Chirouter (2015) préconise que les observateurs soient soumis aux mêmes exigences que les discutants lorsqu'ils prennent la parole, soit s'exercer à développer des habiletés de la pensée. Enfin, nous recommandons à l'enseignant de s'assurer que les élèves occupent minimalement une fois le rôle d'observateur lors d'un atelier de philosophie pour enfants.

Pour conclure les ateliers, il est recommandé que l'enseignant complète la lecture de l'album, puis arrête la discussion en fonction du temps suggéré pour le déroulement des ateliers ou en fonction

du déroulement de la discussion. Une fois la discussion terminée, l'enseignant peut laisser un dernier moment de réflexion et d'introspection pour que l'enfant détermine ce qu'il retient de la discussion. L'enfant a alors la chance de s'interroger sur ce qu'il a appris et d'ainsi consigner sa propre réflexion dans un cahier de notes. Cette prise de notes sert à bonifier et à améliorer la réflexion de l'élève tout au long de sa progression à travers les différents ateliers de la séquence.

3.1.2.5 La conception de la séquence d'ateliers

Nous allons maintenant détailler comment la séquence sera construite et ce qu'elle permettra de présenter. La séquence d'ateliers que nous avons conçue va être subdivisée en cinq sections.

La toute première section servira à présenter les éléments théoriques qui permettent de soutenir l'élaboration de la séquence. Nous expliciterons dans la première section les composantes pour le développement à l'oral des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée ainsi que les fondements didactiques pour faciliter le déroulement des ateliers.

La deuxième section permettra de présenter la planification et l'organisation pour la présentation du réseau d'albums retenus pour la séquence ainsi que l'animation des trois ateliers de philosophie pour enfants. Nous formulerons des suggestions pour le temps à prévoir pour les activités suivantes : l'animation de la séquence, l'accès aux albums sélectionnés pour la lecture autonome, l'animation d'un atelier et la réalisation de trois ateliers de philosophie pour enfants.

La troisième section précisera le déroulement pour l'animation de la séquence d'ateliers. Nous présenterons les moyens proposés dans le modèle de Chirouter (2015) pour favoriser une gestion de classe efficace en détaillant l'organisation de la classe, les rôles des élèves, la prise de note et l'animation des ateliers.

Une quatrième section expliquera la planification pour présenter aux élèves le thème philosophique retenu et la sélection des albums choisis pour la lecture autonome.

Finalement, une cinquième section détaillera la planification pour la réalisation de trois ateliers de philosophie pour enfants. La planification des ateliers permettra de connaître le résumé de l'album,

l'intérêt d'intégrer l'album à la séquence, les questions philosophiques ainsi que les questions pour développer les habiletés inférentielles et les habiletés de la pensée.

3.2 L'évaluation de la séquence, le traitement des données et la diffusion des résultats

Une première version de la séquence d'ateliers sera soumise à deux experts, un didacticien de la lecture et une professeure en philosophie, pour qu'ils puissent l'évaluer, et ce, dans le but de recueillir des commentaires afin d'améliorer la séquence. Selon Harvey et Loiselle (2009), les observations nous permettront de bonifier notre séquence et de justifier les modifications à réaliser pour préparer une deuxième version de notre séquence et ainsi diffuser les résultats obtenus.

La collecte de données à l'aide de questionnaires de recherche visera à récolter les informations qui contribueront à la mise à l'essai de la séquence didactique. Ces questionnaires permettront de colliger les réponses des participants par rapport à leurs perceptions, leurs opinions et plus spécifiquement leurs savoirs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Les questionnaires seront constitués de questions à choix de réponse selon une échelle de Likert à 5 degrés d'appréciation et nous laisserons un espace pour laisser des commentaires écrits. De plus, d'autres questions permettront de recueillir des commentaires sur l'appréciation de la séquence, les forces, les faiblesses et les améliorations à apporter. Enfin, c'est le traitement des données ainsi que les modifications et les améliorations à la première version de notre séquence qui nous permettront de diffuser nos résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., et Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit (Ser. Regards sur l'éducation)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bilodeau, K. (2008). *Les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes de la 1re à la 4e année du primaire (Mémoire de maîtrise)*. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19959>
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant* (p. VIII-157). Paris: Dunod.
- Chirouter, E. (2010). *Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 115-122. doi: [10.3917/lett.080.0115](https://doi.org/10.3917/lett.080.0115)
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2012). *Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. Recherches en éducation*, 13, 31-42.
- 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.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). (2018). *PIRLS/ePIRLs 2016 : Le contexte au Canada*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/385/PIRLS2016-Report-FR.pdf>
- Daugaard, H. T., Cain, K., et Elbro, C. (2017). *From words to text: Inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. Reading and Writing*, 30(8), 1773-1788.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M. D. et Morissette, C. (2007). *Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. La didactique du français: les voies actuelles de la recherche*, 83-100.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M., et Maisonneuve, L. (2012). *La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (61), 111-120.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). *Fostering inference generation with emergent and novice readers. The Reading Teacher*, 67(5), 384-388.
- Dufays, J.-L., Lisse, M., Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction (Ser. Intellection, 9)*. Academia-Bruylant.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences (Thèse de doctorat)*. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Escarpit, D., Connan-Pintado, C., et Gaïotti, F. (2008). *L'album au tournant du XX^e siècle : sous le signe de l'hybridité. Dans D. Escarpit (dir.), La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Paris : Magnard.

- Escarpit, D., et Godfrey, J. (2008). Image, illustration, illustreurs. Dans D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 272-301). Paris : Magnard.
- Gagnon, M., Tremblay, N., Dumoulin, C., Boily, P. C., et Bouchard, É. (2012). L'implantation de la philosophie pour enfants en classe: une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement. *Childhood & Philosophy*, 8(16), 291-326.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Godbout, M. J., Turcotte, C., et Giguère, M. H. (2016). 8 stratégies pour comprendre les textes courants.
<http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/guide%20p%C3%A9dagogique%208%20strat%C3%A9gies%20pour%20comprendre%20les%20textes%20courants.pdf>
- Gorard, S., Siddiqui, N., et See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. London: Education Endowment Foundation
https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf
- Hall, C. S. (2015). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1.
- Harvey, S., et Loiseau, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Irwin, J. 1991. *Teaching reading comprehension processes* (2nd édition). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent: Renouveau pédagogique.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Leleux, C., et Lantier, J. 2010. *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lépine, M., et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. *Pleins feux sur l'album*, 73-92.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck.
- Loiseau, J., et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., et Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Montésinos-Gelet, I., et de Saint-André, M. D. (2018). Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. *Pleins feux sur l'album*, 109-124.
- Morin, M. F., Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire?. *Québec français*, (145), 69-70.
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec des enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sorin, N. (2003). Traces postmodernes dans les mini-romans et les premiers romans. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 45-67). Montréal : Fidès.

- Sorin, N. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire: leur dimension interprétative. Dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N.(éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec* (Vol. 26).
- Sorin, N. (2006). Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse. *Québec français* (143), 78-80.
- Soulé, Y., Tozzi, M., et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats: discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : SCEREN, CRDP de l'Académie du Languedoc-Roussillon.
- St-Pierre, M.-C., Hamel, C., Desmarais, C., Bélisle, B., et Desmeules, A. (2016). Compréhension de lecture et habiletés inférentielles: exploration des connaissances et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 145-167.
- Tauveron, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? In *Actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du français »* (non paginé). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Tauveron C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2004a). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 31-49). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.
- Tauveron, C. (2004b). Fonction et nature des lectures en réseaux. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 83-89). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.
- Touchette, I., Carrier, E., et St-Pierre, M.-C. (2020). Boîte à outils CLIP : le guide accompagnateur. Québec : Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_StPierre_2020.pdf
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 5. La recherche de développement. Dans : J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (p. 107-124). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

ANNEXE D
PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE VERSION DE LA SÉQUENCE

L'annexe D présente la séquence qui a été envoyée aux deux évaluateurs. Cette première version de la séquence a été envoyée avec la maquette présentée en annexe C. La séquence a été soumise à l'évaluation de deux experts, dont l'un est expert en didactique de la lecture et l'autre est un expert en philosophie.

Apprendre à se poser des questions dès le primaire

**Séquence d'ateliers de philosophie pour enfants sur le thème
de l'identité pour les élèves du 2^e cycle du primaire**

**par Maxime Picard, étudiant à maîtrise en didactique, UQAM
mars 2022**

RÉSUMÉ DE LA PREMIÈRE VERSION DE LA SÉQUENCE

Ce document est le fruit d'un travail de recherche qui a pour objet la didactique de la lecture et de la philosophie pour enfants. Cette recherche s'intéresse à l'élaboration et la conception d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

La séquence d'ateliers de philosophie pour enfants proposée est structurée à partir d'activités d'apprentissages dont les objectifs visent à aider les enseignants dans l'enseignement de la compréhension en lecture et plus spécifiquement les habiletés à produire des inférences tout en permettant également aux élèves d'apprendre à réfléchir.

La conception de cette séquence est le résultat d'une recherche-développement dans laquelle la pratique de la philosophie pour enfants est mise de l'avant en s'appuyant sur le modèle élaboré par Edwige Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017). Ce modèle s'appuie principalement sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour réaliser des ateliers de philosophie avec des enfants. Selon Chirouter (2015), les ateliers de philosophie pour enfants permettent aux élèves d'apprendre à réfléchir lors d'une discussion où les participants doivent écouter, confronter, débattre, s'exprimer et prendre la parole pour répondre à des questions philosophiques.

Nos recherches ont permis d'observer l'absence de séquence d'ateliers destinée aux enseignants du primaire pour la pratique de la philosophie avec les enfants qui sont conçues à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettraient à la fois le développement d'habiletés de compréhension en lecture et d'habiletés de la pensée. Notre travail permet de présenter une séquence conçue à partir d'une sélection d'albums de littérature jeunesse provenant principalement d'un corpus d'œuvres québécoises qui sont propices à la réalisation d'ateliers de philosophie pour enfants.

La séquence d'ateliers que nous proposons est structurée autour d'un réseau d'albums jeunesse qui ont été sélectionnés pour la qualité de leur texte, mais aussi parce qu'ils abordent un thème philosophique spécifique, soit le thème de l'identité. Dans la prochaine section, nous expliquerons

comment utiliser notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Mots clés : lecture, compréhension de lecture, philosophie pour enfants, compréhension inférentielle, habiletés de la pensée, habiletés inférentielles, inférences, séquence

INTRODUCTION

De tout temps l'éducation a servi à développer la pensée des êtres humains. Depuis longtemps c'est l'école qui incarne l'un des principaux lieux dans nos sociétés pour éduquer les personnes. Dès l'entrée à l'école des enfants, l'éducation implique d'apprendre à penser et à se poser des questions. Pour nous, c'est la philosophie avec les enfants qui permet le plus facilement l'apprentissage à réfléchir et à se questionner. Nous croyons que l'école devrait encourager les élèves à réfléchir, à discuter, à débattre, à écouter et à rechercher des réponses dans le but d'apprendre. Voilà pourquoi la pratique de la philosophie pour enfants est également essentielle à l'école primaire.

Bien entendu, nous pouvons affirmer que la lecture est une activité déterminante pour apprendre. Nous considérons d'ailleurs que ce sont les textes adaptés pour les jeunes élèves et plus particulièrement la littérature jeunesse qui par leur richesse sont des moyens de prédilection pour apprendre à penser et à se poser des questions. Enfin, c'est pourquoi nous avons choisi de mener un projet de recherche qui porte à la fois sur l'apprentissage de la lecture et la pratique de la philosophie pour enfants à l'aide de la littérature jeunesse.

PRÉSENTATION DU CONTENU DE LA SÉQUENCE D'ATELIERS

Nous présenterons maintenant le contenu de la séquence d'ateliers qui permet de définir en quoi consiste la pratique de la philosophie pour enfants selon le modèle d'Edwige Chirouter et nous expliquerons la planification des activités identifiées pour le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Tout d'abord, la séquence d'ateliers que nous avons préparée est subdivisée en cinq sections. Une première section sert à expliciter les éléments théoriques de la séquence. Nous abordons plus spécifiquement les différentes composantes de la séquence, dont celles qui visent le développement à l'oral des habiletés inférentielles, mais également les composantes pour le développement des habiletés de la pensée. De plus, nous présentons des pratiques pour assurer le déroulement des ateliers, pour faciliter la gestion d'un groupe d'élèves pendant un atelier et pour organiser le matériel nécessaire pour la séquence.

La deuxième section explique comment prévoir, planifier et organiser la présentation du réseau d'albums retenus pour la séquence ainsi que l'animation des trois ateliers de philosophie pour enfants. Nous avons ainsi formulé des propositions sur le temps à prévoir pour l'animation de la séquence, le temps nécessaire pour que les élèves puissent avoir accès à un réseau d'albums sélectionnés pour permettre aux élèves d'en faire une lecture autonome de façon individuelle, le temps prévu pour l'animation d'un atelier et le temps estimé pour réaliser une séquence de trois ateliers de philosophie pour enfants.

La troisième section nous sert à expliquer quel est le déroulement à prévoir pour l'animation de la séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. Nous donnons des pistes pour assurer la gestion de classe en nous appuyant sur les moyens proposés par le modèle de Chirouter (2015). Nous explicitons plus exactement l'organisation de la classe, les rôles des élèves, la prise de notes et l'animation des ateliers.

La quatrième section dévoile la planification qui pourra aider les élèves à se familiariser avec le thème philosophique retenu pour la séquence. Nous suggérons une première sélection d'albums qui sont accompagnés de questions philosophiques. Ces livres pourront être utilisés pour que les enfants puissent réfléchir, de façon individuelle, aux enjeux reliés au thème philosophique de la séquence.

La cinquième section permet d'avoir accès à une planification pour la réalisation de trois ateliers de philosophie pour enfants. Chacun des ateliers est prévu pour suivre une progression afin d'aborder différents thèmes secondaires liés au thème principal de la séquence, soit le thème de l'identité. La planification des ateliers est accompagnée d'un résumé de l'album, d'une description de l'intérêt de l'album pour la réalisation des ateliers, des questions de compréhension de lecture pour le développement d'habiletés inférentielles, des questions philosophiques ainsi que des questions pour développer les habiletés de la pensée.

Section 1 : Élaboration et conception de la séquence

Structure de la séquence

La structure de la séquence que nous proposons pour pratiquer la philosophie pour enfants est organisée à partir de différentes activités qui visent le développement d'habiletés de compréhension de lecture et d'habiletés de la pensée. Notre travail de recherche nous a mené à concevoir une séquence d'ateliers structurée en cinq sections, dont l'annonce du thème de la séquence, la mise à la disposition des élèves d'un réseau de livres et de trois ateliers pour approfondir les questionnements spécifiques au thème philosophique de la séquence.

Les différents objectifs poursuivis par ces sections sont complémentaires dans la mesure où elles doivent encourager les élèves à développer des habiletés pour comprendre des textes et pour apprendre à penser par soi-même. L'annonce du thème doit permettre aux élèves de débiter une réflexion sur le thème philosophique retenu dans le but de leur laisser du temps pour penser aux enjeux qui pourront être soulevés lors des ateliers, et ce, à partir de ce qu'ils connaissent déjà.

Ensuite, il est recommandé de présenter un réseau de livres pour que les élèves puissent lire de façon autonome des albums qui soulèvent des questionnements en lien avec le thème philosophique de la séquence. L'objectif est de permettre de constituer une culture commune et des repères qui pourront servir à exemplifier certains arguments qui pourront aider à enrichir les réflexions des enfants. Les œuvres doivent contribuer à faire réfléchir à l'aide de points de vue diversifiés.

Nous suggérons de réaliser trois ateliers à partir d'un album différent à chaque fois parce qu'il est possible, voire nécessaire, de faire des comparaisons, des distinctions et des nuances entre des façons de penser qui impliqueront de s'arrêter pour se demander comment, l'enfant pourrait, lui, réagir dans les situations vécues par les personnages des albums. Le thème philosophique des ateliers sert à réunir les albums, mais permet aussi d'aborder des thèmes secondaires qui pourront contribuer à enrichir la compréhension, encourager le doute raisonnable et peut-être remettre en question des idées préconçues. Enfin, l'élaboration de la séquence d'ateliers a été fondée sur l'idée d'utiliser des albums de littérature jeunesse qui visent à présenter de multiples façons de voir un thème philosophique pour tenter d'en comprendre la complexité tout en développant des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

1 - Composantes qui ont permis l'élaboration de la séquence d'ateliers

1.1 - Développement des habiletés inférentielles

Les activités pédagogiques de la séquence ont été conçues pour favoriser le développement d'habiletés inférentielles et ainsi faciliter la production d'inférences lors d'une lecture interactive faite par l'enseignant qui pose des questions sur le texte afin d'établir la cohérence d'une histoire (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette, Carrier et St-Pierre, 2020). C'est plus spécifiquement la lecture de l'enseignant et les questions posées qui soutiennent l'enseignement explicite des habiletés inférentielles. Ce que nous proposons s'appuie sur la réalisation des trois ateliers de philosophie pour enfants à partir de trois albums différents. Pour cela, nous avons préparé une planification détaillée pour chacun des albums, et ce, en adaptant l'activité de lecture interactive pour que l'enseignant puisse faire des arrêts à différents endroits pendant la lecture du texte afin de poser des questions de compréhension de lecture et des questions philosophiques.

La lecture interactive des albums a été planifiée pour suggérer un certain nombre de questions qui visent à produire trois différents types d'inférences nécessaires à la compréhension du texte. L'objectif est d'assurer une compréhension générale du texte en évitant de surcharger la lecture orale. Les inférences retenues sont les suivantes : inférences causales, inférences référentielles et inférences lexicales. De plus, nous suggérons dans la séquence des exemples de réponses d'élèves et des explications pour l'enseignement qui pourront guider le travail des enseignants. Nous allons maintenant expliquer les différents types d'inférences.

A - Les inférences causales

Les inférences causales nécessitent de lier les causes et les effets afin d'avoir une représentation cohérente de la structure du récit (Bianco, 2015; Blanc, 2009). Elles rendent explicites les relations entre des idées proches et adjacentes qui renvoient à une idée commune. Elles permettent de gérer la cohérence du texte en établissant des liens logiques entre des groupes de mots qui se retrouvent dans différentes phrases (Bianco, 2015; Giasson, 2011). Ces inférences causales nécessitent de faire des liens entre des informations explicites réparties tout au long du texte, et ce, pour produire une nouvelle idée cohérente qui émerge de la structure du texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011).

B - Les inférences référentielles

Les inférences référentielles impliquent d'identifier des mots qui ont été substitués dans un texte et de comprendre les informations qu'ils représentent (Touchette *et al.*, 2020). Elles impliquent d'identifier des pronoms, des mots de substitution ou des groupes de mots qui ont été nommés ailleurs dans le texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette *et al.* 2020). Les nouveaux mots peuvent être des synonymes, des périphrases ou des termes génériques qui réfèrent à une même idée initiale, mais qui nécessite que le lecteur fasse l'inférence nécessaire pour identifier et comprendre ce dont il est question.

C - Les inférences lexicales

Les inférences lexicales aident à comprendre des mots nouveaux et inconnus du lecteur en se servant du contexte, du thème et du sujet du texte (Touchette *et al.*, 2020). Le lecteur doit se servir de ses connaissances générales, de ses connaissances sur le vocabulaire et du texte pour comprendre l'histoire (Touchette *et al.* 2020).

Les trois types d'inférences que nous avons ciblés ont été retenus parce qu'ils aident à établir la cohérence des histoires lues et qu'elles aident à la compréhension d'un texte. Nous expliquerons ensuite comment les albums ont été choisis.

1.2 - Développement des habiletés de la pensée

1.2.1 - Philosophie pour enfants - discussion, rôles

La pratique de la philosophie selon Chirouter (2015) s'incarne à partir des discussions entre les enfants parce qu'ils sont invités à réfléchir à des questions philosophiques qui émergent d'un texte de littérature jeunesse. Les questions posées sont donc en lien avec la littérature jeunesse utilisée. Dans la séquence que nous proposons, les albums ont été sélectionnés pour inciter les élèves à se poser des questions sur le thème de l'identité. On peut définir le thème de l'identité en fonction du sens du mot identité : « Ce qui permet de reconnaître une personne parmi toutes les autres. » (Le Robert - Dico en ligne, 2021). Michel Sasseville (2021), philosophe et enseignant universitaire, précise la définition d'identité en conseillant d'aborder cette problématique philosophique en encourageant les élèves à mieux se connaître pour développer une bonne estime de soi.

Nous avons retenu ce thème parce que nous avons observé que les enfants se posent la question « Qui suis-je? ». On peut constater que les enfants de l'âge de 8 à 11 sont intéressés par leurs passions et qu'ils veulent parler de leurs intérêts, de ce qu'ils aiment, d'où ils viennent, de ce qui les fait ressembler ou distinguer de leurs amis, ou encore, de ce qui les définit comme garçon, comme fille ou comme personne. Les questionnements philosophiques de la séquence doivent être variés pour soulever différents angles, proposer plusieurs façons de voir pour mieux comprendre le thème philosophique. Nous pouvons penser à trouver des visions contradictoires entre deux albums ou même de choisir des réalités qui à certaines occasions peuvent s'éloigner en apparence de la vie des enfants, mais qui permettent de confronter des préjugés. Le thème de l'identité est un sujet vaste dès lors qu'on aborde les ressemblances ou les différences qu'il peut exister entre les personnes.

À partir de cette prémisse, il est par la suite possible de comparer différentes façons de se définir en tant que personne en soulevant des questions pour mieux comprendre les handicaps physiques, les maladies, les troubles du spectre de l'autisme, les droits des personnes, les conditions de vie, les différences entre garçon et fille ou même des préférences sexuelles. Bref, l'intérêt de pratiquer la philosophie avec des enfants à partir d'albums jeunesse est de permettre aux élèves de s'identifier aux personnages ou de comparer leurs points de vue à ceux de leurs camarades de classe, et ce, pour réfléchir à une question initiale comme « Qui suis-je? ».

Si la discussion a une importance lors des ateliers de philosophie pour enfants, ce sont les rôles qui détermineront les attentes que l'enseignant pourra avoir envers les élèves. C'est-à-dire que les rôles selon Chirouter (2015) pourront impliquer plus activement les élèves dans la discussion. Chirouter (2015) identifie les rôles de président de séance, de passeur de parole, de synthétiseur, d'observateur, de discutant et de journaliste. Le président de la séance sera responsable de déterminer les tours de parole. Le passeur de parole aide l'élève qui veut parler en lui remettant un objet pour identifier celui qui parle. Le synthétiseur doit être capable de résumer les idées générales qui ressortent de la conversation. Les observateurs ont la responsabilité d'être attentifs à la discussion afin de souligner les points avec lesquels ils sont en accord ou en désaccord afin de faire un rappel des idées énoncées pendant la discussion. Les autres élèves sont les discutants et ils doivent participer activement à la discussion.

Nous suggérons, en nous inspirant des rôles de Chirouter (2015), de séparer le groupe en trois sous-groupes pour que chacun des sous-groupes puisse assumer le rôle d'observateur lors d'un atelier. L'objectif est de laisser la possibilité aux élèves de jouer au moins deux rôles différents. Néanmoins, il est essentiel que tous les élèves occupent le rôle de discutant au moins pendant le temps d'un des trois ateliers de la séquence.

1.2.2 - Habiletés de la pensée

Les habiletés de la pensée constituent des façons d'exercer une pensée critique en étant capables de : formuler des questions; expliquer des concepts mal définis; faire des comparaisons en nommant des ressemblances et des différences; et proposer des exemples et des contrexemples. Le développement des habiletés de la pensée est réalisable parce que le questionnement de l'enseignement sert à lancer la discussion philosophique, mais également à relancer les élèves pour qu'ils puissent mettre en pratique les habiletés que nous avons ciblées pour la séquence. Nous avons identifié les questions qui peuvent être propices à développer des habiletés pendant la lecture interactive des albums.

A - Formuler des définitions

La formulation de définitions doit permettre de comprendre ce qui est dit par chacun des participants. Elle peut inclure des reformulations ou des explications pour comprendre la discussion.

B - Chercher à expliquer des concepts mal définis

La recherche pour expliquer des concepts qui peuvent être mal définis amène les enfants à apporter des précisions, des redéfinitions et de nouvelles explications.

C - Faire des comparaisons, nommer des ressemblances et des différences

La capacité à faire des comparaisons pertinentes, à nommer des ressemblances et des différences incite à nuancer et à mieux argumenter ses idées.

D - Proposer des exemples et des contrexemples

La proposition d'exemples et de contrexemples fait appel à la culture d'un enfant afin qu'il puisse expliciter sa pensée. Il peut utiliser une référence à un livre, une règle, un principe ou une idée. Le contrexemple amène à nommer une situation où l'argument n'est plus valide.

1.2.3 - Lecture en réseau

La lecture en réseau d'albums jeunesse permet de lire des textes autour d'un même thème philosophique. La possibilité de lire plus d'un album relié au thème de l'identité permet d'avoir des points de vue différents et ainsi développer une compréhension fine de l'enjeu. Nous présentons plus spécifiquement un réseau d'albums que les élèves pourront lire seuls de façon autonome, et ce, pour qu'ils puissent commencer à réfléchir à différentes questions philosophiques reliées au thème retenu.

1.2.4 - Lecture interactive

Les activités de lecture interactive que nous proposons visent le développement, à l'oral, des habiletés à inférer pour comprendre le texte et des habiletés de la pensée. La lecture interactive est donc l'activité d'enseignement qui structure le déroulement des ateliers. C'est-à-dire que la discussion philosophique entre les élèves sur un thème philosophique peut d'abord s'appuyer sur la lecture de l'album qui est faite par l'enseignant. La lecture à voix haute de l'enseignant est d'ailleurs planifiée pour permettre des arrêts qui favorisent les interactions entre l'enseignant et les élèves ou les interactions entre les élèves. Les activités de lecture interactive ont été planifiées à partir de trois albums de fiction qui ont été choisis pour traiter du thème de l'identité. Les questions de compréhension de lecture, les questions philosophiques et les questions pour développer les habiletés ont été préparées et indiquées dans la planification de chacun des ateliers. Si la lecture interactive permet de poser des questions pour résoudre des problèmes de compréhension soulevés par le texte, c'est la modélisation pendant la lecture de l'enseignant qui sert à montrer comment il est possible de repérer des informations explicites dans un texte. Ainsi, ce sont les indices du texte combinés aux questions de l'enseignant qui permettent de soutenir les réflexions des élèves lorsqu'ils tentent d'inférer des informations explicites et implicites.

1.2.5 - Choix des albums

Pour l'élaboration d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants, des critères et des caractéristiques permettent une sélection d'albums en fonction d'un thème philosophique. Pour la séquence développée pour ce projet, nous avons choisi le thème de l'identité. Un premier critère pour la sélection des albums a donc été de cibler des textes qui soulèvent des questions philosophiques et plus spécifiquement pour parler de sujets reliés à l'identité comme l'acceptation de soi et des autres, la connaissance de soi, l'origine ethnique, les rôles selon le genre, les stéréotypes de genre, l'adoption, l'amour entre parents et enfants, l'amitié, l'amour entre deux personnes, l'identité sexuelle et l'affirmation de soi.

Nous suggérons une liste d'albums composée d'un album documentaire et de sept albums de fiction pour traiter sous différents angles la question de l'identité, dont trois des albums de fiction qui serviront à l'animation des trois ateliers de philosophie pour enfants. La structure de la séquence a

été conçue pour expliquer aux enseignants dans la section « développement des habiletés de la pensée » les raisons qui justifient l'importance de traiter de ce thème avec des élèves du deuxième cycle. D'ailleurs, un deuxième critère pour la sélection des albums est que ceux-ci visent à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée tout en accordant une importance aux questions philosophiques qui sont spécifiques au thème de l'identité.

Un troisième critère pour la sélection des albums est que ceux-ci visent à aborder des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums explorant différentes idées sur le thème de l'identité. Une première sélection d'un album documentaire et de quatre albums de fiction a été constituée pour que les élèves soient invités à faire individuellement une lecture autonome de ces livres. Un quatrième critère qui explique la sélection des albums retenus est que les élèves puissent être capables de comprendre assez facilement le texte sans requérir l'aide de l'enseignant. Ces albums ont été identifiés pour pouvoir être lus par les élèves dans le but qu'ils se familiarisent avec le sujet de l'identité. Nous présentons dans la séquence un bref résumé de chacun des albums ainsi que les raisons qui justifient l'intérêt de lire le livre en vue de préparer les enfants à leur participation aux ateliers.

La deuxième sélection de trois albums de fiction sert à l'animation de trois ateliers de philosophie pour enfants. Ils ont été choisis parce que la lecture de ses albums permet de poser des questions de compréhension de lecture qui visent à développer des habiletés inférentielles. De plus, un cinquième critère incite à cibler des albums parce qu'ils traitent tous d'un thème philosophique principal, comme celui de l'identité, et qu'ils abordent des thèmes secondaires qui permettent d'offrir différents points de vue propices pour le développement d'habiletés de la pensée. Les trois ateliers sont accompagnés d'une planification détaillée qui est structurée autour d'une lecture interactive permettant des arrêts planifiés pour poser des questions de compréhension de lecture et pour permettre des discussions philosophiques permettant de répondre à des questions philosophiques et des questions pour développer les habiletés de la pensée que nous avons ciblées. Finalement, la cinquième section de ce document permet de détailler la séquence d'ateliers et d'expliquer les raisons qui ont motivé la sélection des trois albums nécessaires à l'animation des ateliers de philosophie pour enfants.

En somme, voici les critères que les albums soient sélectionnés pour la conception de la séquence:

1. Ils abordent sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique;
2. Ils permettent le développement des habiletés inférentielles en posant des problèmes de compréhension qui impliquent un travail sur les habiletés inférentielles et ils permettent de développer des habiletés de la pensée en soulevant des questions philosophiques qui nécessitent une réflexion;
3. Ils proposent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique, mais sous des angles variés;
4. Certains albums sont sélectionnés pour correspondre au niveau de lecture des élèves et ils sont choisis pour qu'ils puissent être lus en lecture autonome.
5. Ils explorent des thèmes secondaires en lien avec le même thème philosophique retenu pour la séquence tout en offrant plusieurs points de vue nécessaires au développement d'habiletés de la pensée.

1.3 - Déroulement des ateliers, gestion du groupe et organisation du matériel

Pour la prochaine partie, nous nous inspirons d'Edwige Chirouter (2015) et de Matthew Lipman (2011) qui ont suggéré des méthodes pour animer des ateliers de philosophie pour enfants. Dans le cadre de l'élaboration de la séquence, nous avons jugé qu'il était intéressant de suggérer quelques éléments identifiés comme essentiels par les deux philosophes.

1.3.1 - Présentation du thème philosophique et des livres du réseau

Chirouter (2015) recommande d'annoncer le thème philosophique des ateliers de philosophie aux élèves en présentant au même moment les albums qui serviront à la culture commune des élèves. Nous proposons de laisser le premier réseau de six albums (un documentaire et les quatre albums de fiction) une semaine avant le début des ateliers afin que les élèves puissent les lire de façon autonome avant le premier atelier.

1.3.2 - Gestion du groupe - l'organisation de la classe

Il est recommandé d'organiser la classe de sorte que tous les élèves puissent se voir (Chirouter, 2011; Lipman, 2011). Cette idée peut permettre de faciliter la communication entre les participants.

1.3.3 - Gestion du groupe - les rôles des élèves

Les rôles des élèves permettent de responsabiliser les élèves et de les impliquer pendant les ateliers (Chirouter, 2015). C'est pourquoi il est recommandé d'attribuer des rôles aux élèves avant le début de la lecture interactive, soit après l'annonce du thème de la discussion et des premières questions pour permettre aux élèves de réfléchir au thème philosophique.

1.3.4 - Gestion du groupe - la prise de notes

L'enfant se pose des questions et il a déjà des idées pour comprendre le monde qui l'entoure. Chirouter (2011) suggère de d'abord demander aux enfants de prendre des notes et de réfléchir sur ce qu'ils savent sur un sujet. Nous recommandons de poser une question philosophique pour débiter chacun des ateliers et de demander aux élèves de noter leurs réponses dans un cahier de notes. Également, nous considérons que la prise de notes tout au long des ateliers peut être utilisée pour que l'enseignant examine les traces des élèves et observe la progression par rapport au développement des habiletés de la pensée. Les élèves peuvent par exemple commencer à donner des définitions sur le sens de quelques mots ou à expliquer des idées à partir de leurs propres mots et de ce qu'ils ont pu apprendre pendant les ateliers.

1.3.5 - Gestion du groupe - animation des ateliers

Le rôle de l'enseignant permet, au besoin, d'accompagner les élèves pendant la discussion sur les questions philosophiques en relançant la discussion par des questions, mais sans toutefois donner sa propre opinion sur les questions. Il s'agit d'une posture où l'enseignant favorise les échanges et la réflexion des élèves qui pourront identifier des éléments centraux du thème philosophique à partir des albums ciblés. À l'opposé, les questions sur les textes lus impliquent une modélisation de la part de l'enseignant lors de la lecture interactive afin de solliciter la participation de tous les élèves. Le but est de les accompagner dans l'identification des éléments explicites qui pourront permettre de faire des hypothèses et de déduire des informations implicites qui favorisent une compréhension plus fine du texte.

En guise de conclusion pour l'animation des ateliers, nous privilégions une approche adaptée aux besoins des élèves pour que l'enseignant ajuste le temps en fonction de ce que nous suggérons, mais dans la mesure où les élèves sont impliqués dans la discussion et qu'ils sont encore concentrés. Un moment de réflexion et d'introspection à la fin des ateliers peut aider les élèves à répondre à la question sur ce qu'ils ont appris en gardant une trace écrite dans un cahier de notes.

Section 2 : Déroulement pour l'animation d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants

2.1 Propositions pour le déroulement de la séquence

Tableau 2.1 - Propositions pour le déroulement de la séquence

Propositions pour le déroulement de la séquence	
Temps total à prévoir pour l'animation de la séquence	Environ 4 à 5 semaines
Temps à prévoir pour que les élèves puissent avoir accès au réseau de six albums sélectionnés pour la lecture autonome des élèves	Environ 1 à 2 semaines
Temps à prévoir pour l'animation de chacun des trois ateliers	45 à 60 minutes, à raison d'un atelier par semaine

2.2 - Gestion du groupe

2.2.1 - Propositions pour la gestion du groupe

A. Organisation de la classe

Il est suggéré que les élèves puissent se placer dans la classe de façon à former un cercle ou un rectangle.

B. Rôles des élèves

Rôles des élèves - Président :

- répondre aux questions de compréhension de lecture;
- responsable de déterminer les tours de parole.
- ❖ L'élève qui occupe ce rôle pendant un seul atelier ne participe pas à la discussion philosophique. Il est donc recommandé de nommer un nouveau président à chaque début de séance.

Rôles des élèves - Observateurs (le tiers des élèves du groupe à chaque atelier) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- prendre des notes les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord.
- ❖ Il est recommandé de séparer le groupe-classe en trois sous-groupes afin que les élèves puissent assumer le rôle d'observateur une seule fois.
- ❖ Il est recommandé que les observateurs ne participent pas à la discussion philosophique pendant un atelier. Néanmoins, ils pourront être sollicités à différents moments de la discussion pour partager ce qu'ils ont pu observer pendant la discussion.

Rôles des élèves - Discutants (tous les élèves qui n'ont pas été nommés pour un autre rôle):

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- participer à la discussion philosophique afin de répondre aux questions philosophiques et aux questions pour développer les habiletés de la pensée.

Rôles des élèves - Passeur de parole (un seul élève) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- faire circuler un objet qui permettra de déterminer qui a le tour de parole;
- participer à la discussion philosophique afin de répondre aux questions philosophiques et aux questions pour développer les habiletés de la pensée.

Rôles des élèves - Synthétiseur (un ou deux élèves) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- faire un rappel des idées importantes de la discussion.
- ❖ Il est recommandé que l'élève ne participe pas aux échanges pendant la discussion philosophique. Néanmoins, l'enseignant sollicitera l'élève à différents moments de la discussion pour partager ce qu'il a pu retenir de la discussion.

Rôles des élèves - Journaliste (un ou deux élèves) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- prendre des notes sur les idées que l'élève semble trouver importantes pour comprendre la discussion.

C. Prise de notes

Il est suggéré de fournir un cahier de notes ou un support pour que tous les élèves puissent écrire pendant la discussion. Il est conseillé de demander à tous les élèves de prendre des notes sur ce qu'ils savent déjà sur le sujet, et ce, avant le début de la lecture de l'album choisi. De plus, il est recommandé de laisser les élèves formuler une réflexion écrite par rapport à ce qu'ils retiennent après avoir participé à la discussion philosophique.

D. Animation de la séquence

L'animation de la séquence débute par la présentation du thème de la séquence. L'enseignant peut alors présenter le réseau d'albums retenus pour la lecture autonome en annonçant explicitement le thème et donner les raisons qui justifient l'intérêt du thème. Il peut s'agir de nos propositions qui pourront être complétées par les propres réflexions de l'enseignant. De plus, il nous apparaît important de demander aux élèves pourquoi le thème de l'identité a été retenu. C'est à partir de cette présentation que les élèves pourront déjà saisir l'importance des différentes activités d'apprentissage et comprendre pourquoi le thème peut soulever des questions.

Par la suite, une fois que le thème et les raisons qui permettent de comprendre l'intérêt d'aborder ce thème ont été annoncés, nous suggérons que l'enseignant débute l'animation de la séquence en présentant le réseau d'albums qui seront mis à la disposition des élèves pour la lecture autonome. Nous avons par ailleurs fourni des explicitations pour introduire ces albums et poser des questions philosophiques qui pourront guider les réflexions des élèves pendant leur lecture.

Section 3 : Présentation de la séquence

3.1 Présentation du thème de la séquence pour l'enseignant

Thème de la séquence : Identité

Élèves visés : 2^e cycle

Description du thème:

Qui sommes-nous? Voilà une question à laquelle nous sommes tous amenés à réfléchir dès que nous rencontrons une nouvelle personne. Pour les enfants de 8 à 10 ans, on peut constater qu'ils commencent à se poser de plus en plus de questions sur qui ils sont et surtout ce qu'eux et leurs amis aiment. C'est d'ailleurs une période du développement de l'enfant où les jeunes vont apprendre à se questionner sur leur identité en se laissant à l'occasion influencer par les autres. On observe que c'est à partir de cet âge que les enfants ont davantage conscience des choix qu'ils peuvent faire pour plaire à leurs pairs. Enfin, les enfants de 8 à 10 ans apprennent aussi à mieux identifier leurs goûts, leur personnalité, les différences entre les garçons et les filles, mais aussi les différences entre d'autres enfants du même âge qu'eux.

La séquence d'ateliers de philosophie pour enfants que nous avons conçue sur le thème de l'identité a pour but de présenter des albums jeunesse qui permettront aux élèves de discuter entre eux afin de réfléchir, entre autres, sur ce qui permet l'affirmation de soi. Les questions philosophiques pour chacun des livres traitent plus spécifiquement des enjeux liés aux préjugés, aux stéréotypes, à l'identité sexuelle et à l'égalité entre les personnes. L'objectif d'aborder le thème de l'identité en posant d'abord la question « qui es-tu? » est d'encourager les enfants à remettre parfois en doute des opinions et des idées afin qu'ils puissent mieux se connaître comme individu.

3.2 Présentation de la séquence aux élèves

Nous proposons que l'enseignant annonce aux élèves qu'il a planifié la réalisation des ateliers de philosophie pour enfants à partir de livres qui les encourageront à se poser des questions de compréhension de lecture et des questions philosophiques. L'enseignant pourra annoncer que le thème de la séquence est l'identité et il pourra amorcer la réflexion sur le sujet avec les élèves en posant quelques questions parmi celles présentées dans le *tableau 3.1 - Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème de l'identité* que vous pouvez retrouver dans la section 3.3.

Par la suite, l'enseignant pourra présenter le réseau de livres retenus pour la lecture autonome. Nous suggérons de présenter les titres et de nommer les thèmes secondaires abordés par l'album afin que les élèves puissent développer un intérêt pour la lecture des albums. Cette présentation pourra être conclue en annonçant que les élèves débiteront dans une ou deux semaines les ateliers de philosophie pour enfants à partir de livres qui impliqueront de répondre à des questions de compréhension de lecture et des questions philosophiques.

3.3 Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème

Tableau 3.1 : Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème de l'identité

<p>Philosophie pour enfants</p> <p>Thème : Identité</p> <p>Cycle d'études des élèves : 2^e cycle</p>	<p style="text-align: center;">Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème de l'identité</p> <p>Nous proposons quelques questions générales qui peuvent être des éléments déclencheurs pour aider les élèves à se demander qui ils sont. Ces questions pourront être posées lors de la présentation du thème philosophique choisi, lors de la présentation des albums proposés lors des périodes de lecture autonome ou avant la lecture de chacun des albums choisis. Ces questions peuvent permettre de susciter des réflexions sur le thème de l'identité avant de débiter les ateliers.</p> <p>1 - <i>Qu'est-ce que l'identité? (Q1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur quels éléments ou sur quoi repose ton identité (ta culture, ton genre, ta religion, ta famille, ta langue parlée)? (Q2) <p>2 - <i>Qui es-tu? (Q3)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu aimes? (Q4) - Quelles sont tes activités préférées? (Q5) - Quels sont tes jeux préférés? (Q6) - Quelles langues parles-tu? (Q7) - Qui sont tes amis et tes ennemis? (Q8) - Qu'est-ce que tu aimes de la personne que tu es? (Q9) - Qu'est-ce que tu aimes moins de la personne que tu es? (Q10) <p>3 - <i>Qu'est-ce qui fait que tu ressembles aux autres élèves de ta classe? (Q11)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui fait que tu ressembles à tes amis? (Q12) - Qu'est-ce qui fait que tu es différent de tes amis? (Q13) - Quelles ressemblances peut-on trouver entre deux personnes? (Q14) - Quelles différences peut-on trouver entre deux personnes? (Q15) - Qu'est-ce qui te rend unique? (Q16) - Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles? (Q17) Si oui, lesquelles? (Q18)
---	--

3.4 - Présentation d'un réseau de livres retenus pour la lecture autonome des élèves

Nous suggérons une première liste de six albums qui seront proposés aux élèves avant l'animation des ateliers (deux documentaires et quatre albums de fiction). Ces albums seront accessibles pendant les périodes de lecture prévues en classe, et ce, pendant toute la durée prévue pour l'animation de la séquence d'ateliers. Ces textes peuvent constituer la culture commune des élèves. C'est d'ailleurs pourquoi ils sont fortement encouragés à les consulter. Enfin, les albums visent à familiariser les enfants avec le thème de l'identité et ainsi leur permettre d'avoir des idées et des connaissances générales à propos des questionnements qui y sont soulevés.

Nous présentons un résumé de chaque album, une description de l'intérêt de faire lire le texte par les élèves ainsi que les thèmes et les questions philosophiques qui sont abordés dans l'album. Les thèmes secondaires qui sont nommés servent à la compréhension de l'enseignant pour explorer les multiples facettes de l'enjeu philosophique identifié, soit l'identité. Afin que les élèves puissent avoir accès aux questions philosophiques que nous proposons, il est suggéré d'utiliser des papillons adhésifs pour annoter les questions directement au fil des pages de l'album. Nous avons à cet égard suggéré des pages spécifiques pour poser les questions préparées pour chacun des albums. Ces questions pourront aider les élèves à réfléchir au thème de l'identité pendant qu'ils liront les albums proposés dans le réseau de livres destinés à la lecture autonome des élèves. Les questions philosophiques servent à encourager la réflexion des élèves pendant la lecture des albums. Nous tenons à souligner qu'il n'y a pas d'ordre prédéterminé pour la présentation des albums du réseau de livres retenus. En somme, les albums servent à bâtir ce qu'Edwige Chirouter (2015) identifie comme la culture générale des élèves afin de servir à entamer une réflexion sur le thème philosophique de la séquence.

Section 4 : Présentation de la séquence - présentation du réseau de livres retenus

4 - Présentation du réseau de livres retenus

4.1 – Album documentaire

Titre de l'album n° 1

C'est quoi moi?

Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.

ISBN : 9782092594001

Résumé de l'album

Voici un magnifique album documentaire pour comprendre une question complexe: Sommes-nous tous pareils? L'auteur présente six grandes questions pour faire réfléchir les élèves sur qui ils sont. Les questionnements ciblent à la fois ce qui nous rend pareil ou différent des autres que ce qui nous permet de choisir qui nous sommes et d'accepter son apparence physique. Enfin, chaque question soulevée par l'auteur se conclut par une piste de réflexion plus approfondie qui permet de continuer à réfléchir sur les sujets abordés.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Ce deuxième album documentaire permet d'aborder le thème « comment apprendre à se connaître ». La lecture de ce livre est intéressante puisqu'elle permet une prise de conscience par rapport à qui l'enfant est et comment il se perçoit. L'idée de recommander ce livre implique de donner l'occasion aux élèves de réfléchir à comment ils se perçoivent. La structure du livre permet d'avoir accès à une foule de questions qui guideront les enfants pour qu'ils apprennent à se définir en tant que personne. Les pistes de réflexion accordent une importance au fait que les enfants puissent reconnaître à la fois des ressemblances entre des personnes, mais aussi des différences qui permettent à tout un chacun de s'accepter comme ils sont.

Tableau 4.1 : Album n° 1 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thème secondaire	Questions philosophiques
Comment apprendre à se connaître	<ul style="list-style-type: none"> • Comment peut-on décrire une personne? (Q19) (p. 5)* • Quelles sont les activités que les gens autour de toi semblent préférer? (Q20) (p. 27) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les activités que les gens autour de toi n'aiment pas faire? (Q21) • Dans quelles situations peut-on être différent des autres? (Q22) (p. 50) • Comment peut-on décrire un enfant et un adulte? (Q23) (p. 80) • Quelles ressemblances ou différences peut-il y avoir entre un enfant et un adulte? (Q24) (p. 80) • Comment peux-tu choisir qui tu es? (Q25) (p. 94) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce que c'est facile ou difficile? (Q26) ➤ Pourquoi? (Q27)

*Les pages citées permettent de guider l'enseignant pour installer des papillons adhésifs qui permettent d'avoir accès aux questions pendant la lecture.

4.2 – Albums de fiction

Titre de l’album n° 2

Paul et Antoinette

Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.
ISBN : 9782897770198 (2897770198)

Résumé de l’album

Un frère et une sœur vivent ensemble et on pourrait croire que tout les différencie. Paul aime les choses simples, l’organisation et le travail minutieux. Antoinette est plutôt du genre à n’avoir peur de rien, à tolérer la saleté et même à récolter les toiles d’araignées. Bien que les deux aient chacun leurs goûts et leurs intérêts, ils savent comment rendre l’autre heureux. Une histoire pour remettre en question les rôles des garçons et des filles.

Description de l’intérêt de l’album pour la préparation aux ateliers

Cette histoire d’un frère et d’une sœur sert à aborder les stéréotypes de genre, les différences et les ressemblances selon le genre, mais aussi celles entre les membres d’une même famille. Les élèves pourront facilement se reconnaître à travers les personnages et ils pourront constater que bien que les membres d’une fratrie puissent partager des traits en commun, il est possible, voire très probable, que ceux-ci puissent aimer des choses totalement différentes. Les questions philosophiques visent, entre autres, à remettre en question les préjugés que les élèves peuvent avoir à l’égard des rôles des garçons et des filles. Les actions des personnages pourront servir à déconstruire certains stéréotypes de genre. Enfin, les questions sur les différences et les ressemblances entre les membres d’une fratrie viseront à reconnaître comment les identités des personnes d’une même famille peuvent être différentes et uniques.

Tableau 4.2 : Album n° 2 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Rôles selon le genre et stéréotype de genre	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi semble-t-il y avoir des différences entre les filles et les garçons dans cette histoire? (Q28) (p. 5)* • Est-ce que toutes les filles sont pareilles? (Q29) (p. 5) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce que tous les garçons sont pareils? (Q30) • Es-tu toujours libre de jouer aux jeux qui t'intéressent? (Q31) (p. 5) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q32) • Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux? (Q33) (p. 5) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations les filles et les garçons peuvent-ils jouer aux mêmes jeux? (Q34) ➤ Dans quelles situations les filles et les garçons ne peuvent-ils pas jouer aux mêmes jeux? (Q35) ➤ Pourquoi? (Q36)
Différences et ressemblances entre les membres d'une fratrie	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'un frère et une sœur peuvent se ressembler? (Q37) (p. 38) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela est-il possible? (Q38) • Est-ce qu'un frère et une sœur peuvent être différents? (Q39) (p. 38) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela est-il possible? (Q40) • Est-ce que deux personnes qui n'ont pas les mêmes goûts ou qui n'aiment pas les mêmes activités peuvent quand même être des amis? (Q41) (p. 38) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela est-il possible? (Q42)

*L'album n'est pas paginé et c'est pourquoi les pages citées ont été déterminées à partir de la première page du récit.

Titre de l'album n° 3

Mes parents pour la vie

Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.
ISBN : 9782897770198 (2897770198)

Résumé de l'album

Une dispute entre frère et sœur déborde lorsque le garçon dit à ses parents qu'il voudrait retourner sa sœur dans son pays. Il s'ensuit alors une discussion entre la mère et le jeune garçon sur ses origines et sur son adoption. Le texte se termine sur une réflexion à propos de l'amour inconditionnel dont un parent peut faire preuve envers ses enfants.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Le conflit entre le frère et la sœur devient une opportunité pour aborder le thème de l'adoption étant donné que les deux enfants sont nés au Vietnam et qu'ils ont été adoptés. Les questions philosophiques visent à comprendre comment un parent peut aimer son enfant. Ce tendre album traite avec justesse de l'adoption, mais surtout de la nécessité pour les parents d'accepter leur enfant tel qu'il est. Les questions permettront aussi de constater qu'on peut être une personne heureuse grâce à l'amour d'un parent.

Tableau 4.3 : Album n° 3 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Adoption et amour entre parents-enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le sens du mot parent? (Q43) (page couverture) • Qu'est-ce que l'adoption? (Q44) (quatrième de couverture) • Pourquoi certains enfants viennent-ils d'un autre pays? (Q45) (p. 10) • Comment les parents peuvent-ils aimer leur enfant s'ils ne le choisissent pas? (Q46) (p. 14) • Est-ce qu'une maman peut seulement être celle qui a eu l'enfant dans son ventre? (Q47) (p. 16) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q48) • Comment l'amour des parents peut-il rendre heureux? (Q49) (p. 24)

Titre de l'album n° 4

Deux garçons et un secret

Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.
ISBN : 9782897141691 (2897141697)

Résumé de l'album

Émile et Mathis sont des amis qui s'aiment. Ils ont les mêmes intérêts, les mêmes goûts et ils sont heureux ensemble. Un jour, Émile trouve une bague et il décide alors de demander à Mathis de se marier. Ce dernier accepte sur-le-champ. Leurs amis participent alors à ce jeu de mariage. Cependant, les parents d'Émile s'opposent à cette idée de mariage puisque selon eux, les gars ne peuvent se marier. Au contraire, les parents de Mathis soutiennent leur enfant en lui disant que lorsqu'il sera grand, il pourra choisir de véritablement se marier avec Émile. Les garçons choisiront finalement de garder secret leur mariage parce que comme leur amie Marianne leur a dit, parfois les adultes se trompent aussi.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous recommandons un album qui raconte une histoire d'amitié entre deux garçons qui découvrent l'existence d'une relation amoureuse entre eux. Ce texte adapté à des lecteurs de deuxième cycle suscite des réflexions sur les concepts de l'amitié et de l'amour. Les enfants pourront alors se poser des questions sur qui sont leurs amis et qui sont les personnes pour lesquelles ils auraient de l'affection. Les élèves pourront ainsi réfléchir comment leurs amitiés et leurs préférences amoureuses peuvent définir leur identité sexuelle. Ils seront également amenés à comprendre le sens qu'on peut donner à l'amitié et à l'amour en se demandant ce qu'ils en comprennent.

Tableau 4.4 : Album n° 4 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'un ami ou une amie? (Q50) (p. 2) • Est-ce que certains amis sont plus importants que d'autres? (Q51) (p. 2) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q52) • Qu'est-ce qui distingue un ami d'un amoureux? (Q53) (p. 2)
Amour entre deux personnes	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le mariage? (Q54) (p. 7) • Qu'est-ce qu'un amoureux ou une amoureuse? (Q55) (p. 7) • Comment fait-on pour savoir que nous sommes amoureux ou amoureuses? (Q56) (p. 7)
Identité sexuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il est possible que certaines personnes refusent qu'un garçon puise aimer un autre garçon? (Q57) (p. 9 et p. 19) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q58) • Comment connaît-on ses préférences amoureuses pour certaines personnes? (Q59) (p. 24-25)

Titre de l'album n° 5

Laurent, c'est moi!

Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.
ISBN : 9782923813912 (292381391X)

Résumé de l'album

Le personnage de Laurent est unique en son genre aussi bien parce qu'il semble avoir d'excellentes connaissances sur les plantes et les mathématiques, mais aussi parce qu'il a des comportements atypiques. L'histoire aborde les troubles du spectre de l'autisme (TSA) de Laurent avec des idées qui font en sorte que tous les enfants pourront facilement s'identifier au personnage principal. En effet, si à certains moments Laurent aime bien être fier de ses réponses, il a également besoin d'être à l'écart pendant les récréations à l'école même si les autres le trouvent bizarre. La sensibilité de l'album permet de ne stigmatiser ni les enfants qui pourraient se sentir différents ni les enfants qui vivent avec un TSA. Les enfants aimeront cet album parce qu'il rappelle que ce sont nos passions qui nous rendent fiers d'être nous-mêmes.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous suggérons cet album que les élèves pourront lire avant de participer aux ateliers de discussion philosophique parce qu'il soulève des questionnements sur la connaissance de soi et sur les différentes façons de se percevoir soi-même. Le texte explore le sujet des enfants qui vivent avec des troubles du spectre de l'autisme en présentant un personnage qui dans certaines situations apparaît bizarre au regard des autres, mais qui pourrait aussi ressembler à n'importe quel enfant. Nous suggérons une liste de questions qui permettront au lecteur de mieux se comprendre en déterminant ce qui le rend unique tout en gardant en tête les difficultés de se sentir parfois différent ou incompris.

Tableau 4.5 : Album n° 5 - Thèmes secondaires et secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Connaissance de soi, unicité, passions, besoins	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu parfois l'impression d'être différent des autres? (Q60) (p. 9) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q61) • Est-ce que les autres te disent parfois que tu es bizarre? (Q62) (p. 9) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q63) • Pourquoi d'autres enfants pourraient-ils se sentir parfois bizarres ou différents? (Q64) (p. 9) • T'arrive-t-il de penser que personne ne te comprend? (Q65) (p.10) <ul style="list-style-type: none"> ➤ À quel moment t'arrive-t-il de penser que personne ne te comprend? (Q66) • Quels sont les activités et les jeux préférés des enfants? (Q67) (p. 17) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crois-tu que tous les enfants aiment les mêmes activités et les mêmes jeux? (Q68) ➤ Pourquoi? (Q69) • Qu'est-ce qu'une passion? (Q70) (p. 31) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crois-tu que plusieurs personnes peuvent partager les mêmes passions? (Q71) • Est-ce que c'est toujours négatif d'être unique? (Q72) (p. 31) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quand peut-il être agréable d'être unique? (Q73)

Section 5 : Séquence d'ateliers

5 - Présentation de la séquence d'ateliers

5.1 – Planification détaillée pour aborder le thème de l'identité de façon progressive

Nous présentons une planification détaillée pour guider l'animation de chacun des ateliers. Les ateliers ont été préparés pour suivre une progression par rapport au thème de l'identité en choisissant d'abord des sujets qui sont collés à la réalité d'enfants de 8 à 10 ans. Toutefois, les trois albums peuvent traiter de sujets qui sont d'abord près de la vie quotidienne de la plupart des enfants pour ensuite aborder des questions qui concernent différentes personnes et ainsi s'éloigner des questionnements spécifiques des enfants. De façon plus générale, le premier album retenu aborde des questions qui concernent tous les enfants alors que le deuxième et le troisième album traitent de questions qui touchent plus spécifiquement certaines personnes, mais sans s'éloigner des intérêts de tous les enfants.

L'intention de proposer des planifications détaillées est d'offrir un guide pour l'enseignant lors de la lecture interactive de l'album et pendant l'animation des ateliers de philosophie pour enfants. La planification a été conçue pour qu'il soit possible de lire une seule fois le texte en entrecoupant la lecture pour poser des questions qui impliquent de produire une inférence et des questions philosophiques pour organiser des discussions philosophiques. L'enseignant est ainsi responsable de gérer le temps consacré à la lecture interactive et à la discussion philosophique.

La planification que nous suggérons permet de regrouper l'ensemble des questions nécessaires pour l'enseignement et le développement des habiletés à inférer. Néanmoins, il pourrait être recommandé que l'enseignant ait parfois à donner davantage d'indices en fonction des habiletés des élèves. À ce sujet, il nous semble essentiel de souligner que les questions pour produire des inférences s'appuient sur la recherche des indices explicites du texte (Giasson, 2011). La validité des inférences dépend par la suite des liens à établir pour unir les informations explicites et les connaissances générales du lecteur sur: les relations entre les causes et les effets du texte; les référents; les éléments lexicaux du texte; et les structures des textes (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). L'enseignant aurait alors avantage à poser des questions ouvertes qui ne peuvent être répondues par oui ou par non puisque produire des

inférences implique d'identifier des informations nécessaires à la compréhension du texte lu (Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020). Enfin, nous avons fourni des explications pour l'enseignement qui permettent à l'occasion de modéliser comment repérer les indices du texte en utilisant différentes stratégies comme : la relecture; le retour sur un passage lu; la reformulation dans ses propres mots de ce qui a été lu; le retour au but de la lecture; le questionnement; l'image mentale; le retour au titre; et l'analyse des éléments graphiques (Blanc, 2009; Bianco, 2015; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016).

En lien avec ce que nous venons de présenter, il nous est important de souligner que les questions qui favorisent la production d'inférences sont celles qui facilitent l'identification des informations explicites du texte alors que la modélisation de la lecture de l'enseignant exemplifie la recherche d'indices pour inférer (Giasson, 2011). La production d'une inférence valide combine des informations explicites et implicites déduites à l'aide des connaissances générales du lecteur, mais aussi de ses connaissances concernant : les relations entre les causes et les effets du texte; les référents; les éléments lexicaux du texte; les structures des textes, et ce, pour bien saisir la cohérence du texte qui est lu (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). Les questions doivent, par exemple, être composées à partir de mots-clés comme « pourquoi » et « nomme » vont aider à établir les liens entre les éléments importants du texte (Giasson, 2011).

Dans un tout autre ordre d'idées, l'enseignement lors des ateliers de philosophie pour enfants selon le modèle de Chirouter (2015) s'appuie sur la lecture interactive d'albums lus à voix haute qui sont entrecoupés de questions philosophiques. La planification que nous avons conçue permet d'avoir une liste de questions qui nécessitent de produire des inférences, et ce, pour vérifier que tous les élèves comprennent bien le texte. Les questions philosophiques ont été conçues pour réaliser des discussions philosophiques à partir de ce que l'album soulève comme questionnements en lien avec le thème de l'identité. Les questions philosophiques sont formulées de manière à ce que les enfants puissent réfléchir, se poser des questions, remettre en doute des idées, confronter des opinions, débattre et prendre la parole pour proposer des idées.

La planification des trois ateliers donne accès à des suggestions de pages pour faire des arrêts planifiés pendant la lecture interactive. Ces arrêts permettent de poser des questions de compréhension de lecture pour développer des habiletés inférentielles et des questions philosophiques pour développer des habiletés de la pensée. Nous fournissons également des explications pour l'enseignement afin de donner des pistes pour la modélisation des habiletés à développer pour produire des inférences, mais aussi des informations pour guider le développement des habiletés de la pensée. Nous fournissons également une note pour chacune des questions dans le but d'identifier les types d'inférences et les types d'habiletés de la pensée qui pourront être travaillés en fonction des questions posées.

Progression entre les trois ateliers pour aborder le thème de l'identité

Les trois albums recommandés abordent des questions qui concernent d'une façon plus générale tous les enfants pour ensuite cibler des questions plus spécifiques pour certains enfants. Ainsi, le premier album *Le garçon invisible* traite des questions liées à l'estime de soi et à l'amitié, alors que le deuxième album *Dépareillés* permet de réfléchir sur les relations que nous entretenons avec les autres pour pouvoir nous affirmer comme personne. Il y a donc un seul personnage auquel les enfants pourront s'identifier facilement dans le premier album alors qu'il y a plusieurs personnages auxquels on peut s'identifier dans le deuxième album. À l'opposé, le troisième album *Le pelletier de nuages* suppose que les enfants puissent être capables de comprendre les problèmes du personnage principal sans nécessairement se reconnaître ou s'identifier à lui. L'intérêt du dernier album est de réfléchir aux défis que pose l'acceptation de soi et particulièrement lorsqu'on vit avec une maladie ou un handicap. Les questionnements soulevés dans le troisième album visent à comprendre comment accepter son identité avec ses qualités et ses défauts.

Tout d'abord, le premier album *Le garçon invisible* traite de deux sujets qui concernent tous les enfants, soit l'estime de soi et l'amitié à l'école. Les sujets ont été retenus parce qu'ils sont importants pour construire l'image que les enfants peuvent avoir d'eux-mêmes. L'estime de soi réfère à l'idée que nous avons de qui nous sommes, mais surtout comment nous pouvons nous identifier en appréciant qui nous pouvons être. À partir des différentes questions philosophiques qui sont posées pour réfléchir à ce qu'est l'estime de soi en se demandant comment ils s'estiment en tant que personnes. De plus, nous conseillons de conclure l'atelier en réfléchissant à

l'importance d'avoir des amis qui sert aussi à définir l'identité d'une personne. Les amitiés peuvent effectivement influencer l'estime de soi, la confiance en soi et surtout le sentiment de bien-être d'une personne. Enfin, le sujet de l'amitié, dans le sens où il s'agit d'un sentiment d'affection pour d'autres personnes, permet de faire un lien avec les thèmes secondaires qui seront abordés dans le deuxième album, soit l'amitié au sens de relation d'entraide et l'affirmation de soi.

Le deuxième album *Dépareillés* parle d'une relation d'amitié entre deux amies qui partagent des points en commun et qui apprennent à s'entraider pour s'affirmer auprès des autres. Les questions philosophiques visent à comprendre comment fonctionne l'affirmation de soi et comment il peut être difficile de s'affirmer. Toutefois, les réflexions permettront de prendre conscience qu'il est possible de compter sur les autres pour faciliter l'affirmation de soi et ainsi avoir une bonne estime de soi.

Le troisième album *Le pelleteur de nuages* parle d'un garçon qui est atteint de la maladie de vitiligo. Cette maladie affecte la pigmentation de la peau et fait apparaître des taches à différents endroits du corps. Cette histoire s'éloigne un peu plus de la réalité spécifique des élèves en parlant du défi pour un enfant de vivre avec une maladie, soit le vitiligo. Le sujet traité permet de parler de l'acceptation des différences à l'école puisque l'enfant doit apprendre à vivre avec les taches qui apparaissent sur son corps. Les questions philosophiques visent ainsi à dépasser le fait de développer une bonne estime de soi et d'être capable de s'affirmer afin de pouvoir être capable de développer une bonne acceptation de soi. Ce sont des réflexions qui permettront aux enfants de dépasser le fait de se connaître, mais aussi de savoir comment s'affirmer, puis de s'accepter avec ses qualités et surtout, ses défauts.

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils?

Titre de l'album : Le garçon invisible

Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux. ISBN : 9782924645260

Résumé de l'album

Certaines personnes sont si discrètes qu'on a parfois tendance à ne pas les remarquer et à les oublier. Arthur n'est pas du genre à prendre beaucoup de place et il passe souvent inaperçu à côté des élèves bruyants comme Nathan et Sophie. C'est toutefois l'arrivée de Justin, le nouvel élève de l'école, qui viendra montrer à Arthur qu'il peut lui aussi avoir des amis, et ce, même s'il est plus discret que les autres.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous vous recommandons un premier album pour aborder le thème de l'identité en interrogeant d'abord les élèves sur qui ils sont. Les questionnements permettront d'abord de se demander quels sont leurs besoins, leurs sentiments, leurs goûts et leurs préférences pour qu'ils apprennent à connaître leurs forces et leurs limites. Les discussions viseront à réfléchir sur des enjeux comme l'estime de soi et le respect des autres. Enfin, la conclusion de cet album permet de conclure ce premier atelier en soulevant des questions sur l'importance qu'à l'amitié dans nos vies.

Légende des notes utilisées dans la planification

Les annotations « I » et « 1-2-3 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui implique de produire un type d'inférence précis.

Types d'inférences

I1 : Inférence causale

I2 : Inférence référentielle

I3 : Inférence lexicale

Les annotations « H » et « 1-2-3-4 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui vise le développement d'une habileté de la pensée spécifique.

Habilités de la pensée

H1 : Formuler des définitions

H2 : Expliquer des concepts

H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences

H4 : Proposer des exemples et des contrexemples

Les questions philosophiques sont identifiées par des nombres. Des sous-questions peuvent être reconnaissables par les lettres qui précèdent la question. Les questions pour développer les habiletés de la pensée sont repérables par la flèche () qui précède la question.

Tableau 5.1 : Planification de l'atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils?

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils?		
Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	Le thème de l'atelier est l'identité. Vous pouvez d'abord penser à la question suivante : « Sommes-nous tous pareils? » (Q74)	L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.
Avant la lecture	Vous pourrez tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais vous aurez un autre rôle pendant l'atelier. <i>Président (un élève) :</i> - déterminer les tours de parole. <i>Observateurs (environ le tiers des élèves du groupe) :</i> - prendre en note les idées importantes avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord; <i>Discutants (environ le tiers des élèves du groupe) :</i> - participer à la discussion philosophique; <i>Passeur de parole (un élève) :</i> - faire le micro pour déterminer qui a le tour de parole. <i>Synthétiseur (un ou deux élèves) :</i> - faire un rappel des idées importantes de la discussion; <i>Journaliste (un ou deux élèves) :</i> - prendre des notes sur les idées importantes pour comprendre la discussion.	L'enseignant peut annoncer aux élèves qu'ils pourront tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais qu'ils auront aussi un rôle bien précis pendant les discussions philosophiques. Nous suggérons d'expliquer les rôles que les élèves pourront occuper pendant les discussions. Nous suggérons de nommer d'abord les élèves qui auront les rôles de président, d'observateurs, de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste. Il est ensuite possible de nommer les élèves qui seront les discutants.

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qui nous permet de définir notre identité? (Q75) 	L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves. Nous suggérons de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils savent sur le sujet.
Page couverture	Le titre : Le garçon invisible L'auteur : Trudy Ludwig L'illustrateur : Patrice Barton Maison d'édition : Les Éditions d'Eux	L'enseignant présente le livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition).
Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> Que voyez-vous sur la page couverture? (Q76) Que fait le petit garçon? (Q77) De quoi peut bien parler ce livre? (Q78) Pourquoi un garçon pourrait-il être invisible? (Q79) 	L'enseignant pose des questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de la lecture de la page de couverture. Les hypothèses des élèves peuvent permettre de les aider à anticiper ce dont le livre parlera.
4 ^e de couverture	Lisez d'abord l'extrait suivant : <i>Voici Arthur, le garçon invisible. Personne ne le remarque, personne ne le choisit dans son équipe, personne ne partage ses jeux avec lui, personne ne l'invite non plus à son anniversaire... jusqu'à la venue d'un nouveau dans la classe.</i> <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi le garçon est-il colorié en gris alors que le dessin est en couleur? (Q80) Pourquoi Arthur est-il le garçon invisible? (Q81) Quel est le sujet de ce livre? (Q82) 	Faire la lecture de la 4 ^e de couverture permet, entre autres, d'avoir des indices sur les personnages et le sujet du livre. Les hypothèses des élèves pourront permettre d'anticiper le sujet qui pourra être abordé dans l'album.

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 2	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le voyez-vous, Arthur, l'enfant invisible? Même madame Carlotti a du mal à <u>le</u> remarquer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « le » dans la deuxième phrase? (I2) (Q83) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Il est également envisageable d'identifier de quel personnage on parle dans cet extrait en posant la question : « Qui est la personne que madame Carlotti pourrait avoir du mal à remarquer? » (Q84) L'enseignant peut faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.</p> <p>Réponse attendue : occupée</p>
Page 2	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le voyez-vous, Arthur, l'enfant invisible? Même madame Carlotti a du mal à le remarquer. Elle est trop accaparée par Nathan et Sophie.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a) Que remplace le mot « Elle »? (I2) (Q85) • b) Que veut dire le mot « accaparée »? (I3) (Q86) 	<p><u>Explications pour la question a) :</u> Il est possible d'identifier le groupe de mots auquel réfère « elle » en posant la question : « Qui est trop accaparée par Nathan et Sophie? » (Q87) Il est également possible de faire remarquer qu'on parle de madame Carlotti dans la phrase précédente.</p> <p><u>Explications pour la question b) :</u> L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Réponse attendue : a) Madame Carlotti b) occupée</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 4	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Nathan a des problèmes que madame Carlotti appelle son problème de décibels.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression « problème de décibels » ? (I3) (Q88) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Réponse attendue : C'est un problème de son.</p>
Page 3	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Nathan a des problèmes que madame Carlotti appelle son problème de décibels. Il parle à l'intérieur de la classe comme s'il était dehors dans la cour.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Nathan a-t-il des problèmes que madame Carlotti appelle son problème de décibels? (I1) (Q89) 	<p>L'enseignant peut questionner les élèves pour faire nommer les informations explicites qui peuvent être repérées dans le texte et dans les illustrations. Par la suite, il peut encourager les élèves à émettre des hypothèses par rapport à ce que l'on peut comprendre du texte de l'auteur.</p> <p>Le groupe de mots « il parle à l'intérieur de la classe comme s'il était dehors dans la cour » est une information explicite. L'illustration montre des signes graphiques qui permettent de comprendre que Nathan parle très fort. L'enseignant peut questionner les élèves afin de déterminer s'il est possible de faire l'hypothèse que Nathan parle fort. En effet, il peut demander comment on peut s'exprimer quand on est l'extérieur et quand on est à l'intérieur. Les élèves peuvent être interrogés afin de déterminer quel est le volume du son que les enfants peuvent utiliser lorsqu'ils sont à l'extérieur dans une cour de récréation.</p> <p>Réponse attendue : Il parle trop fort.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 4	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Nathan et Sophie prennent beaucoup de place. Arthur pas du tout.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur ne prend-il pas beaucoup de place? (I1) (Q90) 	<p>L'enseignant peut questionner les élèves pour faire nommer les informations explicites qui peuvent être repérées dans le texte. Par la suite, il peut encourager les élèves à émettre des hypothèses par rapport à ce qu'il est possible de comprendre du texte de l'auteur.</p> <p>L'enseignant peut faire remarquer que le groupe de mots « Nathan et Sophie prennent beaucoup de place » est une information importante. Les élèves peuvent établir que Nathan et Sophie prennent beaucoup de place à cause de leur problème. Les élèves peuvent faire l'hypothèse qu'Arthur ne prend pas de place du tout parce qu'il n'a pas les mêmes problèmes que les deux autres. Les différentes informations réparties dans les différentes phrases réfèrent à la même idée selon laquelle Arthur ne prend pas beaucoup de place.</p> <p>Réponse attendue : Nathan et Sophie prennent toute la place. Arthur, lui, ne dérange pas.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 4	<p>Thème secondaire : estime de soi</p> <p>1. Pourquoi certaines personnes sont-elles bruyantes alors que d'autres sont plus discrètes? (Q91)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que signifie être bruyant? (H1) (Q92) ➤ Que signifie être discret? (H1) (Q93) ➤ Dans quelles situations vaudrait-il mieux être bruyant? (H4) (Q94) ➤ Dans quelles situations vaudrait-il mieux être discret? (H4) (Q95) <p>2. Vaut-il mieux être bruyant ou être discret? (Q96)</p> <p>a. Pourquoi? (Q97)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les différences entre quelqu'un de bruyant et quelqu'un de discret? (H3) (Q98) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q99) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q100) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q101) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 4	<p>Thème secondaire : estime de soi</p> <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q102) 	<p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>
Lecture interactive		
Pages 5-6-7	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Quand la cloche sonne pour la récréation, Mika et J.F. choisissent chacun à leur tour les joueurs de leur équipe de ballon-chasseur. Les meilleurs joueurs sont choisis en premier. Et les amis des meilleurs joueurs.</i></p> <p><i>Puis les amis des meilleurs amis. Il ne reste qu'Arthur qui attend, plein d'espoir.</i></p> <p><i>J.F. jette un œil à Arthur et vite, il détourne le regard.</i></p> <p><i>- On a assez de joueurs dans chaque équipe, lance-t-il aux autres. Au jeu!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que se passe-t-il pour Arthur pendant la formation des équipes de ballon-chasseur? (I1) (Q103) b) Pourquoi Arthur n'a-t-il pas été choisi? (I1) (Q104) 	<p>Les questions de l'enseignant visent à nommer les informations explicites pour répondre à la question, soit le fait que les meilleurs joueurs sont choisis en premier, que les amis des meilleurs joueurs sont ensuite choisis et que la sélection se poursuit avec les amis des meilleurs amis jusqu'au moment où il reste seulement Arthur. De plus, l'enseignant peut demander ce que fait J.F. pour que les élèves remarquent que ce personnage jette un œil à Arthur et qu'il détourne ensuite le regard. Enfin, il est possible de remarquer que J.F. ajoute qu'il y a assez de joueurs dans chaque équipe avant même de choisir Arthur pour faire partie d'une équipe.</p> <p>Les élèves peuvent ensuite émettre l'hypothèse qu'Arthur n'a pas été choisi en combinant les informations explicites qui montrent qu'il n'a pas été sélectionné pour faire partie d'une équipe.</p> <p>Réponse attendue :</p> <p>a) Arthur n'est pas choisi pour jouer dans une équipe de ballon-chasseur.</p> <p>b) Il n'a pas été choisi parce qu'il n'a pas d'ami.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 11-12	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>À la période libre, pendant que les autres lisent ou jouent à des jeux de société, Arthur s'assied pour faire ce qu'il aime par-dessus tout : il dessine des dragons cracheurs de feu grimpés sur de très hauts édifices</i></p> <p><i>... des extraterrestres en pleine bataille intergalactique...</i></p> <p><i>... des pirates affamés à la recherche d'un trésor...</i></p> <p><i>... et des superhéros qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur dessine-t-il des superhéros qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont? (II) (Q105) 	<p>L'enseignant peut questionner les élèves afin de déterminer si Arthur joue avec les autres ou s'il joue seul pendant la période libre. L'identification de la cause pourra permettre de faire l'hypothèse qu'Arthur aimerait avoir des amis comme les superhéros qu'il dessine et qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont.</p> <p>Réponse attendue : Arthur aimerait avoir le pouvoir de se faire des amis partout où il va.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11-12	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>À la période libre, pendant que les autres lisent ou jouent à des jeux de société, Arthur s'assied pour faire ce qu'il aime par-dessus tout : il dessine des dragons cracheurs de feu grimpés sur de très hauts édifices...</i></p> <p><i>... des extraterrestres en pleine bataille intergalactique...</i></p> <p><i>... des pirates affamés à la recherche d'un trésor...</i></p> <p><i>... et des superhéros qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont.</i></p> <p><u>Thème secondaire de la discussion : estime de soi</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi voudrait-on être capable de se faire facilement des amis? (Q106) 2. Comment peut-on se sentir lorsqu'on se retrouve seul pendant que les autres lisent, jouent à d'autres jeux ou font d'autres activités? (Q107) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelle situation pourrait-on se retrouver seul sans ses amis? (H4) (Q108) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11-12	<p>3. As-tu parfois l'impression d'être différent des autres? (Q109)</p> <p>a. Pourquoi? (Q110)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce que le fait d'être différent voudrait-il dire? (H1) (Q111) ➤ Dans quelle situation pourrait-on se sentir différent des autres? (H4) (Q112) <p>4. Sommes-nous tous différents? (Q113)</p> <p>a. Pourquoi? (Q114)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En supposant que nous sommes tous différents, comment peut-on savoir que nous sommes différents des autres? (H2) (Q115) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q116) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q117) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q118) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q119) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 15-16	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Le midi, Romane et J.F. observent Justin qui mange avec des baguettes.</i></p> <p>- <i>Qu'est-ce que c'est ça? Demande Lili-Rose en montrant du doigt le plat de Justin.</i></p> <p>- <i>Bul-go-gi. C'est du bœuf barbecue coréen. Ma grand-mère l'a fait pour moi. C'est très bon. Qui veut goûter?</i></p> <p>- <i>Pas question! J'aimerais mieux des crottes de nez barbecue.</i></p> <p><i>Et tous les enfants éclatent de rire. Tous, oui, tous sauf Arthur. Il reste là à se demander ce qui est pire : être invisible ou faire rire de soi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les enfants éclatent-ils de rire? (II) (Q120) 	<p>Les questions de l'enseignant permettront d'identifier une cause ou un évènement qui va entraîner un effet, soit un changement.</p> <p>L'enseignant peut demander de faire un rappel de ce qui a pu faire éclater de rire les enfants. Les élèves pourront repérer les informations explicites qui sont que Lili-Rose montre du doigt le plat de Justin en demandant de quoi il s'agit. De plus, Justin explique en quoi consiste son repas et un autre enfant dit qu'il aimerait mieux des crottes de nez barbecue, ce qui fait éclater de rire les autres enfants.</p> <p>La cause est donc que le repas de Justin est différent de ce que les enfants connaissent et qu'un des camarades de classe dit qu'il aimerait mieux manger des crottes de nez barbecue. L'effet logique, le rire des enfants, est la réaction à l'information explicite « crottes de nez barbecue ».</p> <p>Réponse attendue : Les enfants éclatent de rire puisqu'un camarade de classe a dit qu'il préférerait manger des crottes de nez barbecue.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 16	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Et tous les enfants éclatent de rire. Tous, oui, sauf Arthur. Il reste là à se demander ce qui est pire : être invisible ou faire rire de soi.</i></p> <p>Thème secondaire de la discussion : estime de soi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce qui est pire entre être invisible ou faire rire de soi? (Q121) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations serait-il préférable d'être invisible? (H4) (Q122) a. Dans quelles situations serait-il préférable de faire rire de soi? (H4) (Q123) b. Pourquoi? (Q124) 2. Pour quelles raisons certaines personnes décident-elles de rire des autres? (Q125) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quand arrive-t-il que certaines personnes rient des autres? (H4) (Q126) 3. Comment peut-on réagir quand quelqu'un décide de rire de nous? (Q127) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi peut-on réagir différemment quand on voit une personne en train de rire de quelqu'un? (H3) (Q128) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 16	<p>Thème secondaire de la discussion : estime de soi</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q129) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q130) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q131) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q132) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>
Lecture interactive		
Page 22	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>De retour en classe, madame Carlotti demande aux enfants de former des groupes de deux ou trois pour un projet spécial. Ils se dépêchent de se grouper par deux.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « ils »? (I2) (Q133) 	<p>Il est possible d'identifier le groupe de mots auquel réfère « ils » en posant la question : « Qui sont les personnes qui pourraient se dépêcher de se grouper par deux? » (Q134)</p> <p>Réponse attendue : les enfants</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 22	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>De retour en classe, madame Carlotti demande aux enfants de former des groupes de deux ou trois pour un projet spécial. Ils se dépêchent de se grouper par deux. Arthur s'approche de Justin.</i></p> <p><i>- Je suis déjà avec lui, dit Émilio. Trouve quelqu'un d'autre.</i></p> <p><i>Arthur fixe le plancher et souhaite y dessiner un trou qui pourrait l'avalé.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur souhaite-t-il dessiner un trou qui pourrait l'avalé? (II) (Q135) 	<p>Tout d'abord, l'enseignant peut questionner les élèves pour qu'il nomme la cause, soit ce qui a entraîné la réaction d'Arthur qui souhaite être avalé par un trou. Il est possible de demander aux élèves ce qu'Arthur voulait faire en allant voir Justin. À partir des réponses des élèves, l'information explicite qui pourrait ressortir des discussions pourrait être qu'Arthur voulait être en équipe avec Justin, mais qu'Émilio lui a dit de trouver quelqu'un d'autre.</p> <p>La deuxième question de l'enseignant peut permettre d'expliquer et de comprendre l'effet. La question peut servir à émettre des hypothèses sur les réactions possibles à avoir par rapport à la réponse d'Émilio. Les hypothèses pourront ainsi permettre d'expliquer l'effet que l'auteur a voulu créer par les mots « Arthur fixe le plancher et souhaite y dessiner un trou qui pourrait l'avalé ». Un effet logique pourrait être qu'Arthur était déçu et triste d'être seul sans coéquipier.</p> <p>Réponse attendue : Arthur est déçu et il voudrait disparaître parce qu'il n'a pas pu être avec Justin pour travailler en équipe.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 27	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Voici encore l'heure du diner, celle qu'Arthur aime le moins. Encore vingt l-o-n-g-u-e-s minutes au milieu des autres qui parlent et qui rient ensemble... sauf avec lui.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur n'aime-t-il pas l'heure du diner? (II) (Q136) 	<p>L'enseignant peut aider les élèves à établir les relations qui unissent les deux phrases.</p> <p>La première question pour comprendre l'inférence peut cibler ce que font les autres pendant l'heure du diner. Ainsi, les élèves pourront nommer qu'Arthur se retrouve seul pendant vingt minutes au milieu des autres sans parler et rire. Les élèves pourront ainsi déduire une nouvelle information implicite qui permettra de répondre à la question.</p> <p>Réponse attendue : Arthur n'aime pas l'heure du diner parce qu'il se retrouve au milieu des autres sans parler ou rire avec eux.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 28-29-30	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Arthur se retourne et voit Justin qui lui envoie la main. Émilio hoche la tête et lui fait une place.</i></p> <p><i>Peut-être, seulement peut-être, qu'après tout, Arthur n'est pas si invisible.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur n'est-il peut-être pas si invisible? (II) (Q137) 	<p>Ici, l'intention de l'autrice est de montrer une évolution par rapport au fait qu'Arthur se sentait invisible au début de l'album. On peut même observer une transformation visuelle dans les illustrations alors que le dessin du personnage d'Arthur devient plus coloré sur les pages à la fin du récit. On peut constater cette transformation avec le fait que les autres personnages de l'histoire sont colorés dès les premières pages alors qu'Arthur était représenté avec des nuances de gris.</p> <p>À partir du texte, l'enseignant peut demander ce que Justin et Émilio font quand il voit Arthur juste avant la dernière phrase de l'histoire. Les élèves pourront ainsi faire remarquer que Justin et Émilio ont fait des signes pour inviter Arthur à venir les voir.</p> <p>Ensuite, le choix des mots « après tout » vient établir un lien entre le titre et le début de l'histoire, soit qu'Arthur est invisible. Les élèves peuvent émettre l'hypothèse que le fait qu'Arthur a de nouveaux amis lui permet de ne peut-être plus être si invisible.</p> <p>Réponse attendue : Parce que Justin a envoyé la main à Arthur et Émilio a fait une place à Arthur.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 28-29-30	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Peut-être, seulement peut-être, qu'après tout, Arthur n'est pas si invisible.</i></p> <p>Thème secondaire de la discussion : amitié</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce qu'un bon ami? (Q138) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrais-tu définir ce qu'est un ami? (H1) (Q139) ➤ Quelles sont les différences entre un bon ami et un mauvais ami? (H3) (Q140) 2. Est-ce que c'est important d'avoir des amis? (Q141) <ol style="list-style-type: none"> a. Pourquoi? (Q142) 3. Les amis peuvent-ils nous aider à être heureux? (Q143) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi nos amis pourraient-ils nous aider à être heureux? (H2) (Q144) ➤ Dans quelles situations nos amis nous aideraient-ils à être heureux? (H4) (Q145) ➤ Dans quelles situations nos amis pourraient-ils nous rendre malheureux? (H4) (Q146) 	<p>Lors de cette quatrième et dernière discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 28-29-30	<p>4. Comment pouvons-nous aider nos amis à être heureux? (Q147)</p> <p>➤ À quel moment serait-il important d'aider nos amis à être heureux? (H4) (Q148)</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q149) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q150) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q151) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q152) 	Lors de cette quatrième et dernière discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.

Atelier n° 1 – Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Lecture interactive		
Questions pour conclure l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> Maintenant que nous avons lu ce livre, pouvez-vous dire ce que vous avez appris sur votre identité en tentant de répondre de nouveau à la question suivante : Sommes-nous tous pareils? (Q153) 	<p>Il est suggéré de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris sur le sujet.</p> <p>Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres.</p>
Retour sur l'atelier (les questions posées, les idées, les rôles)	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que certaines questions posées ont été faciles ou plus difficiles à répondre? (Q154) Est-ce que certaines idées qui ont été dites semblent importantes pour vous? (Q155) Si oui, lesquelles? (Q156) Que retenez-vous du rôle que vous avez joué lors de l'atelier? (Q157) 	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages.</p> <p>L'enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu'ils ont pu apprendre.</p>

Atelier n° 2 : Comment être soi-même?

Titre de l'album : Dépareillés

Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.
ISBN : 9782897141707 (28971417011)

Résumé de l'album

L'album *Dépareillés* aborde avec humour le thème de l'identité. Pendant la lecture, les élèves se demanderont tout comme Blanche et Rose ce qu'ils aiment. Ils constateront rapidement l'importance de l'amitié, mais surtout d'être capable de s'affirmer auprès des autres. Rose porte des bas dépareillés et c'est son choix. Il est vrai qu'elle égare ses chaussettes, mais elle ne s'en soucie pas jusqu'au jour où Léo décide de la ridiculiser. Les autres enfants n'ont d'autre choix que de suivre Léo sous peine de représailles. Blanche prendra donc la défense de son amie Rose et entrainera tous les autres élèves dans l'aventure en les encourageant à s'affirmer devant Léo. La conclusion permettra de rappeler que d'être capable de s'affirmer dans le respect contribue à créer des liens avec les autres personnes tout en permettant d'accepter les différences des autres.

Description de l'intérêt de l'album

Nous suggérons cet album qui pourra servir lors du deuxième atelier sur le thème de l'identité à partir de la question suivante : « Comment être soi-même? » Les thèmes secondaires soulevés tout au long de l'histoire visent à amener les élèves à mieux se connaître en réfléchissant à qui ils sont en se demandant quels sont leurs activités préférées, leurs passions, leurs intérêts et leurs goûts. Les questions visent d'abord à prendre conscience de ce qu'ils aiment afin de constater qui autour d'eux peut avoir les mêmes goûts. Le sujet central de l'acceptation des autres favorise le questionnement sur la capacité des élèves à prendre la parole pour s'affirmer auprès des autres. Ces réflexions nous semblent fondamentales pour les élèves du deuxième cycle qui sont en quête de repères pour identifier des amis avec qui ils partagent des affinités tout en les aidant à développer des habiletés pour affirmer qui ils sont.

Légende des notes utilisées dans la planification

Les annotations « I » et « 1-2-3 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui implique de produire un type d'inférence précis.

Types d'inférences

I1 : Inférence causale

I2 : Inférence référentielle

I3 : Inférence lexicale

Les annotations « H » et « 1-2-3-4 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui vise le développement d'une habileté de la pensée spécifique.

Habilités de la pensée

H1 : Formuler des définitions

H2 : Expliquer des concepts

H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences

H4 : Proposer des exemples et des contre-exemples

Les questions philosophiques sont identifiées par des nombres. Des sous-questions peuvent être reconnaissables par les lettres qui précèdent la question. Les questions pour développer les habiletés de la pensée sont repérables par la flèche () qui précède la question.

Tableau 5.2 : Planification de l'atelier n° 2 – Comment être soi-même?

Atelier n° 2 – Comment être soi-même?		
Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	Le thème de l'atelier est l'identité. Vous pouvez penser à la question suivante : « Comment être moi-même? » (Q158)	L'enseignant peut présenter le thème de l'atelier et utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.
Avant la lecture	<p>Vous pourrez tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais vous aurez un autre rôle pendant l'atelier.</p> <p><i>Président (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer les tours de parole. <p><i>Observateurs (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en note les idées importantes avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord; <p><i>Discutants (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - participer à la discussion philosophique; <p><i>Passeur de parole (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire le micro pour déterminer qui a le tour de parole. <p><i>Synthétiseur (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un rappel des idées importantes de la discussion; <p><i>Journaliste (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes sur les idées importantes pour comprendre la discussion. 	<p>L'enseignant peut annoncer aux élèves qu'ils pourront tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais qu'ils auront aussi un rôle bien précis pendant les discussions philosophiques.</p> <p>Nous suggérons d'expliquer les rôles que les élèves pourront occuper pendant les discussions pour enfants. Nous suggérons de nommer d'abord les élèves qui auront les rôles de président, d'observateurs, de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste. Il est ensuite possible de nommer les élèves qui seront les discutants.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Qu'avez-vous appris sur votre identité lors du dernier atelier? (Q159) 	<p>L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.</p> <p>Nous suggérons de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils savent sur le sujet.</p>
Page couverture	<p>Le titre : Dépareillés L'autrice : Marie-Francine Hébert L'illustratrice : Geneviève Després Maison d'édition : Les éditions la Bagnole</p>	L'enseignant présente le livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition).
Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> Que veut dire le titre de l'album ? (Q160) Que voyez-vous sur la page couverture? (Q161) Pourquoi voit-on une chaussette? (Q162) 	<p>L'enseignant pose des questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de la lecture de la page de couverture.</p> <p>Les hypothèses des élèves peuvent permettre de les aider à anticiper ce dont le livre parlera.</p>
4 ^e de couverture	<ul style="list-style-type: none"> Quel sujet pourrait être abordé dans ce livre? (Q163) 	Faire la lecture de la 4 ^e de couverture permet, entre autres, d'avoir des indices sur les personnages et le sujet du livre.

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 2	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>J'ai aussi un Léo. Mais, lui, je préférerais ne pas l'avoir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « lui » dans cette phrase? (I2) (Q164) 	<p>Il est possible d'identifier qui est le personnage qui parle dans cet extrait en posant la question : « Qui parle dans cet extrait? » (Q165) À partir de la réponse obtenue, une nouvelle question pourrait servir à identifier les autres personnages de l'histoire. L'enseignant peut finalement faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.</p> <p>Réponse attendue : Léo</p>
Page 4	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Elle a aussi un Léo, le même que le mien. Qui passe son temps à nous faire les gros yeux! « Ce n'est pas grave », dit Rose.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression suivante : « Qui passe son temps à nous faire les gros yeux! » (I3) (Q166) <p>Poursuivez la lecture de l'extrait du texte :</p> <p><i>Rose et moi, on a du plaisir ensemble. Léo, lui, n'aime pas s'amuser, on dirait. Dès que les adultes ont le dos tourné, il fait tout pour nous embêter. « Faisons comme s'il n'était pas là », dit Rose.</i></p>	<p>L'enseignant peut poser la question tout de suite après avoir lu les extraits. Il peut être nécessaire de mentionner qu'il faut parfois poursuivre la lecture afin de découvrir la réponse. Ensuite, une relecture des extraits peut permettre de se d'associer l'information explicite selon laquelle Léo fait tout pour embêter Rose et Blanche à l'expression à comprendre.</p> <p>Réponses attendues : Léo passe son temps à faire des reproches aux deux amies. Léo passe son temps à embêter Rose et Blanche.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 7	<p>Thèmes secondaires : connaissance de soi, activités préférées, passions, intérêts, goûts</p> <p>1. Comment pourrait-on déterminer quelles sont nos activités préférées? (Q167)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrait-on expliquer ce que sont les passions? (H1) (Q168) ➤ Quelles seraient les différences entre des activités préférées et des passions? (H3) (Q169) ➤ Quelles seraient les ressemblances entre des activités préférées et des passions? (H3) (Q170) <p>2. Est-ce que nos amis peuvent avoir des passions différentes des nôtres? (Q171)</p> <p>a. Lesquelles? (Q172)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourriez-vous donner un exemple de passion? (H4) (Q173) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de faire un rappel à tous les élèves quels sont les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 7	<p>Thèmes secondaires : connaissance de soi, activités préférées, passions, intérêts, goûts</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q174) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q175) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q176) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q177) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 9	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Rose, elle, préfère se balader pieds nus. Chaque fois qu'elle le peut, elle enlève ses bas et ses souliers.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel mot est remplacé par le mot « elle »? (I2) (Q178) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase en remplaçant le mot recherché permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>La question permet à l'enseignant de faire repérer le mot remplacé en faisant identifier le nom propre dans la phrase.</p> <p>Réponse attendue: Rose</p>
Page 9	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Rose, elle, préfère se balader pieds nus. Chaque fois qu'elle le peut, elle enlève ses bas et ses souliers.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels mots ou groupes de mots sont remplacés par le mot « le »? (I2) (Q179) 	<p>La question cible l'identification du groupe de mots remplacés par le mot « le » et elle peut être répondue par la reformulation de l'idée de la phrase en demandant aux élèves ce que Rose peut faire lorsqu'elle enlève ses bas et ses souliers.</p> <p>Réponse attendue: Se balader pieds nus</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p>Questions philosophiques et questions pour développer les habiletés de la pensée :</p> <p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Dès que Léo aperçoit Rose, il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs. Tous les autres font pareil, sinon gare aux gros yeux de Léo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Pourquoi les autres enfants décident-ils de faire comme Léo et de traiter Rose de bébé lala? (Q180) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourriez-vous donner d'autres exemples de situation où quelqu'un décide de faire pareil comme tous les autres? (H4) (Q181) Est-il toujours difficile de ne pas faire comme les autres? (Q182) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (H2) (Q183) ➤ Dans quelles situations est-il difficile de ne pas faire comme les autres? (H4) (Q184) ➤ Dans quelles situations est-il facile de ne pas faire comme les autres? (H4) (Q185) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q186) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q187) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q188) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q189) 	Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 12	<ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression « dépareillé »? (I3) (Q190) 	<p>L'enseignant peut demander si les élèves connaissent un mot qui ressemble à l'expression « dépareillé ».</p> <p>L'enseignant peut relire le texte avant ou poursuivre la lecture après l'expression.</p> <p>Une fois qu'une définition est formulée par les élèves. L'enseignant peut relire la phrase et remplacer le mot « dépareillé » par la nouvelle expression qui permet de comprendre le sens du mot inconnu.</p> <p>Réponse attendue : On parle de choses qui ne sont pas pareilles.</p>
Page 13	<ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression (I3) « bébé lala »? (Q191) 	<p>Si l'expression n'est pas connue des élèves, l'enseignant peut relire le texte avant ou poursuivre la lecture après le mot pour identifier le contexte dans lequel la phrase est utilisée.</p> <p>Réponse attendue : C'est une insulte pour dire à une personne qu'elle se comporte comme un bébé.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 12-13-14	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le lendemain, elle met un bas jaune à pois bleus et l'autre rayé rouge et jaune. Dès que Léo aperçoit Rose, il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Léo traite-t-il Rose de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs? (II) (Q192) 	<p>L'enseignant peut aider les élèves à repérer l'information explicite « elle met un bas jaune à pois bleus et l'autre rayé rouge et jaune ». Pour ce faire, il peut demander aux élèves de se référer à l'image qui accompagne le texte ou de se faire une image mentale à partir des éléments explicites du texte qui permettent de décrire les bas de Rose. Les élèves pourront alors conclure que les deux bas sont différents.</p> <p>À partir de la réponse des élèves, l'enseignant pourra ensuite poser la question de nouveau en posant la question suivante : « En sachant que les deux bas sont différents, pourquoi Léo traite-t-il Rose de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs? » (Q193)</p> <p>Réponse attendue : Léo insulte Rose parce qu'il a remarqué qu'elle portait des bas dépareillés et différents.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 13-14	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Dès que Léo aperçoit Rose, il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs. Tous les autres font pareil, sinon gare aux gros yeux de Léo. Et elle se retrouve toute seule dans un coin. Pauvre Rose!</i></p> <p><i>Moi, je ne sais pas quoi faire. D'un côté, il y a Léo avec ses gros yeux. De l'autre, mon amie qui ravale ses larmes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a) Que veut dire l'expression « ravalé ses larmes »? (I3) (Q194) • b) Pourquoi Rose ravale-t-elle ses larmes? (II) (Q195) 	<p>L'enseignant peut relire les phrases qui précèdent l'utilisation de l'expression. Il peut alors être possible de questionner les élèves pour qu'ils identifient l'état de Rose.</p> <p>L'enseignant peut demander aux élèves de repérer l'information explicite « il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs » pour inférer que Rose se sent probablement triste après s'être fait insulter. La question de l'enseignant peut être de demander si une action de Léo a pu provoquer une réaction chez Rose.</p> <p>Il est possible de répondre à la question (a) à l'aide du contexte qui permet de formuler une hypothèse sur le sens de l'expression « ravalé ses larmes ».</p> <p>Il est possible de répondre à la question (b) une fois que les élèves ont identifié l'état de Rose, soit la tristesse. L'enseignant peut demander aux élèves de nommer les différentes réactions lorsqu'une personne se fait insulter. À partir des hypothèses des élèves, l'enseignant peut redemander pourquoi Rose ravale ses larmes.</p> <p>Réponse attendue (a) : Cesser de pleurer ou cacher ses larmes.</p> <p>Réponse attendue (b) : Blanche a vu que Rose ne voulait pas pleurer devant Léo qui l'a traitée de « bébé lala ».</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 18-19-20-21-22	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte de la page 20 :</p> <p><i>Dès que Léo m'aperçoit avec un bas rose et rouge et l'autre blanc et orange, il me traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs. Tous les autres font pareil, sinon gare aux gros yeux de Léo. Et je me retrouve dans le coin, moi aussi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • À partir de l'image de la page 18 et de l'extrait du texte à la page 20, pouvez-vous expliquer pourquoi Blanche dit qu'elle ne s'est « pas trompée, pas trompée du tout »? (II) (Q196) 	<p>La question (a) permet de formuler une hypothèse pour comprendre pourquoi Blanche a choisi de mettre des chaussettes dépareillées. Il est alors possible de demander aux élèves si Blanche a fait le choix de ses bas ou si elle s'est trompée.</p> <p>La question (b) sert à formuler l'hypothèse que Blanche a fait le choix de porter des bas dépareillés pour vivre la même situation vécue par son amie Rose. Cette information est essentielle pour suivre la suite de l'histoire.</p> <p>Réponse attendue :</p> <p>a) Blanche a choisi de porter des bas dépareillés.</p> <p>b) Rose ne s'est pas trompée parce que Léo l'a insulté dès qu'il a vu ses bas dépareillés. Rose se retrouve dans le coin avec son amie Blanche.</p>
Pages 26	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Finalement, tout le monde porte des bas dépareillés. Sauf Léo qui se retrouve seul dans un coin, l'air piteux et les larmes aux yeux. Pauvre Léo !</i></p> <p>À partir des questions et des hypothèses formulées aux pages 18-19-20, posez la question suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Léo a-t-il l'air piteux et les larmes aux yeux? (II) (Q197) 	<p>L'enseignant peut faire remarquer que les hypothèses formulées précédemment permettent de se demander pourquoi Léo se retrouve seul. Les élèves peuvent alors réaliser que la réaction de Léo est la tristesse de se retrouver seul, car il ne porte pas des bas dépareillés.</p> <p>Réponse attendue : Léo est seul parce qu'il ne porte pas des bas dépareillés.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p>Questions philosophiques et questions pour développer les habiletés de la pensée :</p> <p>1. Faut-il être pareil aux autres pour être heureux ou est-il possible d'être heureux tout en étant différent des autres? (Q198)</p> <p>a. Est-ce que c'est facile d'être heureux et d'accepter d'être différent des autres? (Q199)</p> <p>b. Pourquoi? (Q200)</p> <p>➤ Pourriez-vous donner un exemple de gens qui font comme les autres et qui sont heureux? (H4) (Q201)</p> <p>➤ Pourriez-vous donner un exemple de gens qui font comme les autres et qui sont malheureux? (H4) (Q202)</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q203) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q204) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q205) 	<p>Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 2 – Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q206) 	Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.
Retour sur l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Lecture interactive		
Questions pour conclure l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que nous avons lu ce livre, pouvez-vous dire ce que vous avez appris sur votre identité en tentant de répondre de nouveau à la question suivante : Comment être soi-même? (Q207) 	<p>Il est suggéré de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris sur le sujet.</p> <p>Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres.</p>
Retour sur l'atelier (les questions posées, les idées, les rôles)	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que certaines questions posées ont été faciles ou plus difficiles à répondre? (Q208) • Est-ce que certaines idées qui ont été dites semblent importantes pour vous? (Q209) Si oui, lesquelles? (Q210) • Que retenez-vous du rôle que vous avez joué lors de l'atelier? (Q211) 	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages.</p> <p>L'enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu'ils ont pu apprendre.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même?

Titre de l’album

Le pelleteur de nuages

Boulerice, S. (2018). *Le pelleteur de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.
ISBN : 9782897740979 (2897740973)

Résumé de l’album

Les nuages font rêver Elliot qui a souvent l’impression que ses mains sont recouvertes de taches de nuages. À vrai dire, le jeune garçon est atteint de la maladie de vitiligo qui cause une dépigmentation de la peau et entraîne l’apparition de plaques blanches qui ne sont pas douloureuses. Nous suivons le garçon dans l’acceptation de sa maladie afin de trouver une façon poétique d’accepter sa condition. Elliot conclura avec bonheur que ses taches sont la preuve qu’il travaille comme pelleteur de nuages taché.

Description de l’intérêt de l’album pour la préparation aux ateliers

Nous suggérons un troisième atelier pour aborder le thème principal de l’identité en nous attardant cette fois au thème secondaire de l’acceptation de soi. L’objectif de l’atelier est de saisir le processus d’acceptation d’Elliot qui est atteint d’une maladie dont il n’a pas le contrôle et qui fait apparaître des taches blanches sur sa peau. Or, nous avons tous des différences sur lesquelles nous n’avons pas de contrôle. Qu’il s’agisse parfois d’un trait physique, d’un handicap, d’une difficulté, d’une maladie ou d’une condition particulière, nous avons tous à accepter nos différences pour mieux vivre avec soi-même. Les questions proposées visent à réfléchir sur les moyens qui aident à apprendre à s’aimer tels que nous sommes.

Légende des notes utilisées dans la planification

Les annotations « I » et « 1-2-3 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui implique de produire un type d'inférence précis.

Types d'inférences

I1 : Inférence causale

I2 : Inférence référentielle

I3 : Inférence lexicale

Les annotations « H » et « 1-2-3-4 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui vise le développement d'une habileté de la pensée spécifique.

Habilités de la pensée

H1 : Formuler des définitions

H2 : Expliquer des concepts

H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences

H4 : Proposer des exemples et des contre-exemples

Les questions philosophiques sont identifiées par des nombres. Des sous-questions peuvent être reconnaissables par les lettres qui précèdent la question. Les questions pour développer les habiletés de la pensée sont repérables par la flèche () qui précède la question.

Tableau 5.3 : Planification de l'atelier n° 3 – Comment s'aimer soi-même?

Atelier n° 3 – Comment s'aimer soi-même?		
Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le pelletier de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Le thème de l'atelier est l'identité. Vous pouvez penser à la question suivante : « Comment s'aimer soi-même? » (Q212) 	L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.
Avant la lecture	<p>Vous pourrez tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais vous aurez un autre rôle pendant l'atelier.</p> <p><i>Président (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer les tours de parole. <p><i>Observateurs (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> prendre en note les idées importantes avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord; <p><i>Discutants (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> participer à la discussion philosophique; <p><i>Passeur de parole (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> faire le micro pour déterminer qui a le tour de parole. <p><i>Synthétiseur (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> faire un rappel des idées importantes de la discussion; 	<p>L'enseignant peut annoncer aux élèves qu'ils pourront tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais qu'ils auront aussi un rôle bien précis pendant les discussions philosophiques.</p> <p>Nous suggérons d'expliquer les rôles que les élèves pourront occuper pendant les discussions pour enfants. Nous suggérons de nommer d'abord les élèves qui auront les rôles de président, d'observateurs, de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste. Il est ensuite possible de nommer les élèves qui seront les discutants.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Préparation à l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Avant la lecture	<i>Journaliste (un ou deux élèves) :</i> - prendre des notes sur les idées importantes pour comprendre la discussion.	L’enseignant complète l’explication des rôles.
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Qu’avez-vous appris sur l’identité lors des deux précédents ateliers? (Q213) • Qu’est-ce qui vous rend unique et vous différencie des autres? (Q214) 	<p>L’enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d’autres questions pour susciter la réflexion des élèves.</p> <p>Nous suggérons de permettre aux élèves d’écrire ce qu’ils savent sur le sujet.</p>
Page couverture	Le titre : Le pelleteur de nuages L’auteur : Simon Boulerice L’illustratrice : Josée Bisailon Maison d’édition : Les Éditions la courte échelle	L’enseignant présente le livre (titre, auteur, illustrateur, maison d’édition).
Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Que voyez-vous sur la page couverture? (Q215) • Pourquoi voit-on un personnage qui est dans les nuages avec une pelle? (Q216) • Quand pourrait se dérouler l’histoire? (217) • Quel sujet pourrait être abordé dans ce livre? (Q218) • Que veut dire l’expression « pelleteur de nuages »? (I3) (Q219) 	<p>L’enseignant pose des questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de la lecture de la page de couverture.</p> <p>Les hypothèses des élèves peuvent permettre de les aider à anticiper ce dont le livre parlera.</p>
4 ^e de couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Elliot pourrait-il détester les taches blanches qui apparaissent sur ses mains? (Q220) • Quel sera le sujet de ce livre? (Q221) 	Faire la lecture de la 4 ^e de couverture permet parfois d’avoir des indices sur les personnages et le sujet du livre.

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelletier de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 2	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Elliot a une passion pour les nuages. Il <u>les</u> aime tous. <u>Les</u> gris sombres qui froncent les sourcils avant l’orage, <u>les</u> colorés qui se pavanent comme de grosses fleurs dodues au coucher de soleil, <u>les</u> cotonneux qui s’étirent paresseusement comme des chats. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels mots sont remplacés par les mots « les »? (I2) (Q222) 	<p>L’enseignant peut dire qu’il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Réponse attendue : Les nuages</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 4	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Le doigt du papa est brun chocolat, avec de la terre sous l’ongle. Celui d’Elliot est presque de la même couleur, mais par endroits, le chocolat au lait de sa peau semble taché de gouttes de chocolat blanc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a) Pourquoi l’auteur décrit-il que le doigt du papa d’Elliot est couleur brun chocolat avec de la terre sous l’ongle ? (I1) (Q223) • b) Que remplace le mot « celui » quand l’auteur dit « Celui d’Elliot est presque de la même couleur » ? (I2) (Q224) • c) Pourquoi l’auteur décrit-il que le doigt d’Elliot est de couleur chocolat au lait et taché de gouttes de chocolat blanc? (I1) (Q225) 	<p>L’enseignant peut poser la première question tout de suite après avoir lu la première phrase. Il peut guider les élèves vers les indices laissés sur les illustrations en demandant ce qu’ils observent sur celles-ci. Également, le texte à la page précédente (p. 3) souligne qu’Elliot est un mélange de son père et de sa mère.</p> <p>Il peut ensuite poser la deuxième question. Cette question permet d’identifier ce à quoi l’auteur fait référence quand il parle d’Elliot.</p> <p>La troisième question implique que les élèves aient identifié l’information explicite sur le doigt du papa qui est brun. Il est par la suite d’émettre l’hypothèse que le doigt d’Elliot est brun avec des taches blanches puisque le chocolat blanc est blanc.</p> <p>Réponses attendues :</p> <p>a) La peau du papa est de couleur noire.</p> <p>b) Celui remplace « le doigt du papa ».</p> <p>c) Elliot a la peau de couleur noire avec des taches blanches.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 5	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>À la confiserie du coin, on vend plein de bonbons durs, mais surtout de la barbe à papa. C’est la gâterie préférée d’Elliot parce que les filaments de sucre lui rappellent des nuages ouatés.</i></p> <p><i>- J’ai l’impression de manger des cumulus! Et puis, ça laisse de jolies traces colorées sur mes dents, sur ma langue et même sur mes doigts, comme si les nuages faisaient de la peinture sur moi!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l’auteur utilise-t-il le mot « cumulus » dans l’extrait? (I3) (Q226) 	<p>L’enseignant peut relire les phrases qui précèdent afin d’aider les élèves qui ne trouveraient pas le sens que l’auteur veut donner au mot cumulus. Ici, il faut que les élèves portent attention aux comparaisons que l’auteur peut faire entre la barbe à papa et les nuages. Les élèves doivent d’abord comprendre l’information explicite selon laquelle la gâterie préférée d’Elliot est la barbe à papa. Ensuite, l’expression « j’ai l’impression » permet de faire une comparaison entre la barbe à papa et la sorte de nuage qu’est un cumulus. Le processus pour trouver cette réponse implique d’inférer l’information implicite pour comprendre le sens évoqué par la comparaison de l’auteur.</p> <p>Réponse attendue : L’auteur compare la barbe à papa au type de nuage nommé le cumulus.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 5	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>- J’ai l’impression de manger des cumulus! Et puis, ça laisse de jolies traces colorées sur mes dents, sur ma langue et même sur mes doigts, comme si les nuages faisaient de la peinture sur moi!</i></p> <p><i>Et il pense tout bas : « C’est plus beau que les taches blanches sur mes mains. »</i></p> <p>L’auteur affirme dans un extrait précédent que le doigt d’Elliot est presque de la même couleur que le doigt brun chocolat de son papa, « [...] mais par endroits, le chocolat au lait de sa peau semble taché de gouttes de chocolat blanc. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi le personnage dit-il : « c’est plus beau que les taches blanches sur mes mains »? (I1) (Q227) 	<p>Il est réaliste de répondre à cette question à partir des éléments inférés lors d’une question précédente par rapport à la couleur de la peau d’Elliot. Les élèves devraient inférer que la peau d’Elliot est noire avec des taches blanches. À partir de ces informations et des dessins aux pages 5 et 6, les élèves peuvent faire l’hypothèse qu’Elliot n’aime pas les taches blanches sur ses mains. La question permet de faire l’inférence nécessaire par rapport à la perception qu’Elliot a de ses taches sur ses mains.</p> <p>Réponse attendue : Elliot n’aime pas les taches blanches sur ses mains.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 8	Que veut dire l’expression « pelleteur de nuages »? (I1) (Q228)	<p>Cette question permet aux élèves de soumettre une première hypothèse. Cette question servira à faire un rappel lorsque la question sera posée de nouveau à la page 27. Les hypothèses acceptées doivent faire référence au fait qu’Elliot s’occupe de pelleter, soit d’enlever les nuages et de nettoyer le ciel à l’aide d’une pelle.</p> <p>Réponses attendues : Elliot pelleter les nuages en nettoyant et en dégageant les nuages dans le ciel.</p>
Page 8	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Quand Elliot se prend pour un poète, son père le surnomme le « pelleteur de nuages ». Le garçon ne sait pas trop ce que ça veut dire, mais il aime bien l’expression. Il s’imagine pelleteur professionnel en habit de neige, juché au sommet des plus hauts pylônes électriques pour atteindre les nuages avec sa pelle. Il s’imagine déblayer le ciel, faire des montagnes de nuages pour dégager le bleu des cieux, comme une déneigeuse libère les roues en laissant des bancs de neige de chaque côté.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « il » dans les phrases précédentes? (I2) (Q229) 	<p>L’enseignant peut dire qu’il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>L’enseignant peut également questionner les élèves afin qu’ils puissent déterminer le genre et le nombre du pronom <i>il</i>. Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l’identification d’un nom du même genre que le pronom. Ainsi, les élèves pourront identifier différents noms comme garçon, pelleteur, père, poète et Elliot. Néanmoins, les questions de l’enseignant auraient avantage à servir à préciser que le nom « père » n’est pas celui qui est remplacé par le pronom <i>il</i>.</p> <p>Réponses attendues : Le garçon qui remplace le nom « Elliot » ou le nom « Elliot »</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 8	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Ça lui rappelle que la première neige va bientôt tomber sur sa maison. Cette pensée lui met le cœur en joie. Elliot adore la neige. Pour lui, c’est comme des nuages qui s’effilochent en confettis de ouate.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l’auteur avec l’expression suivante : « c’est comme des nuages qui s’effilochent en confettis de ouate »? (I3) (Q230) 	<p>L’enseignant peut faire remarquer que l’auteur fait imaginer une comparaison sous la forme d’une image en utilisant l’expression « c’est comme ».</p> <p>L’enseignant peut ensuite poser des questions sur les éléments explicites du texte en posant la question suivante : Qu’est-ce qui est commun à la neige et à la ouate? (Q231)</p> <p>Ensuite, il peut être nécessaire de demander ce que signifient les mots « s’effiloche » et « confettis ».</p> <p>Enfin, ce sont les deux images créées par les mots de l’auteur qui permettent de faire la comparaison entre la neige et les confettis de ouate.</p> <p>Réponse attendue : La neige peut ressembler à des confettis de ouate.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Discussion philosophique		
Page 9	<p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <ol style="list-style-type: none"> Pourquoi le garçon pourrait-il avoir hâte de pouvoir mettre ses grosses mitaines pour y cacher ses mains qui ne cessent de se décolorer? (Q232) <ul style="list-style-type: none"> Pourriez-vous nommer une situation où vous auriez hâte de cacher une partie de vous-mêmes? (H4) (Q233) Est-il toujours difficile d’être différent des autres? (Q234) <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi? (H2) (Q235) Dans quelles situations est-il difficile d’être différent des autres? (H4) (Q236) Dans quelles situations est-il facile d’être différent des autres? (H4) (Q237) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q238) Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q239) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de faire un rappel à tous les élèves quels sont les rôles qui seront davantage problème.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s’assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Discussion philosophique		
Page 9	<p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu’ils ont retenues de la discussion? (Q240) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu’ils ont prises en note pendant la discussion? (Q241) 	

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 13	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Le papa d’Elliot plante des fleurs. Il a souvent les doigts incrustés de terre, même quand il les passe à l’eau.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « les » dans la phrase précédente? (I2) (Q242) 	<p>L’enseignant peut dire qu’il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>L’enseignant peut également questionner les élèves afin qu’ils déterminent le genre et le nombre du déterminant « les ». Les élèves pourront identifier clairement le nombre « pluriel » et faire l’hypothèse que le genre est « masculin ». Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l’identification d’un nom du même genre que le déterminant. Ainsi, les élèves nommeront d’abord le mot « doigts » et possiblement le mot « fleurs » en supposant qu’il pourrait être accepté même si le genre est féminin. Par la suite, l’enseignant peut relire la phrase en remplaçant le mot « les » par le mot « doigts » pour déterminer si le sens de la phrase est cohérent.</p> <p>Il est encouragé de remplacer le mot « les » par le nom « fleurs » afin d’exemplifier l’incohérence de la proposition et ainsi valider la première réponse qui est « doigts ».</p> <p>Réponse attendue : Le mot les remplace le nom doigts.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 13	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Sa mère répare des voitures. Il arrive que des traces d’huile demeurent sur ses mains, même lorsqu’elle les savonne longuement.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « les » dans la phrase précédente? (I2) (Q243) 	<p>L’enseignant peut dire qu’il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>L’enseignant peut également questionner les élèves afin qu’ils déterminent le genre et le nombre du déterminant « les ». Les élèves pourront identifier clairement le nombre « pluriel » et faire l’hypothèse que le genre est « masculin ». Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l’identification d’un nom du même genre que le déterminant. Ainsi, les élèves nommeront d’abord le mot « mains » et possiblement les mots « traces » et « voitures » en supposant qu’ils pourraient être acceptés même si leur genre est féminin. Par la suite, l’enseignant peut relire la phrase en remplaçant le mot « les » par le mot « mains » pour déterminer si le sens de la phrase est cohérent.</p> <p>Il est encouragé de remplacer le mot « les » par les noms « traces » et « voitures » afin d’exemplifier l’incohérence des propositions et ainsi valider la première réponse qui est « mains ».</p> <p>Réponse attendue : Le mot les remplace le nom mains.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Discussion philosophique		
Page 14	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Mais cette explication ne satisfait pas le garçon. Ses taches à lui sont inutiles. Il voudrait qu’elles soient, comme celles de ses parents, la preuve qu’il a travaillé toute la journée et qu’il a accompli de belles choses.</i></p> <p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi Elliot a-t-il honte? (Q244) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrait-on définir la honte? (H1) (Q245) ➤ Quelles sont les différences entre la fierté et la honte? (H3) (Q246) ➤ Quelles sont les ressemblances entre la fierté et la honte? (H3) (Q247) 2. Pourquoi une personne voudrait-elle être comme les autres? (Q248) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations une personne voudrait-elle être comme les autres? (H4) (Q249) 3. Pourquoi voudrait-on éviter de ressembler à certaines personnes? (Q250) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations une personne voudrait-on éviter de ressembler à certaines personnes? (H4) (Q251) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves quels sont les rôles qu’ils occuperont pendant la discussion.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Discussion philosophique		
Page 14	<p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q252) <p>Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q253)</p> <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu’ils ont retenues de la discussion? (Q254) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu’ils ont prises en note pendant la discussion? (Q255) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves quels sont les rôles qu’ils occuperont pendant la discussion.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 15	<p>L’auteur affirme d’abord à la page 15:</p> <p><i>Ses taches à lui sont inutiles.</i></p> <p>L’auteur écrit ensuite :</p> <p><i>Elliot a honte. Alors, il tire sur les manches de son chandail jusqu’à ses jointures. Il a de plus en plus hâte que la neige lui permette de cacher ses mains dans des gants colorés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De quoi Elliot a-t-il honte? (I1) (Q256) 	<p>L’enseignant peut faire une relecture des deux passages afin de présenter une suite de phrases cohérentes entre elles. La relecture peut permettre de cibler les informations qui peuvent être importantes.</p> <p>Par la suite, l’enseignant peut poursuivre la lecture après la phrase « Elliot a honte » afin d’établir la cohésion entre les différentes idées du texte.</p> <p>L’enseignant peut également questionner les élèves pour qu’ils déterminent le sens du mot « honte » en posant la question : « Que signifie le mot « honte »? (Q257)</p> <p>Réponse attendue : Elliot a honte de ses taches sur ses mains et il veut les cacher.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 17	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>Ce jour-là, dans le cours d’arts plastiques, les élèves doivent faire un dessin au fusain. Elliot adore ça, car le fusain s’estompe facilement. On peut faire des ombres, des dégradés, des effets aussi vaporeux que des nuages. Mais surtout : le fusain laisse des traces sombres sur les doigts, comme sur ceux de ses parents travaillants.</i></p> <p><i>Lorsqu’il regarde ses mains foncées, Elliot s’imagine jardinier comme son père, puis mécanicien comme sa mère. Il jette un coup d’œil à celles des autres, aussi noires que les siennes. Pendant un moment, Elliot se sent normal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l’auteur dit-il : « <i>Pendant un moment, Elliot se sent normal</i> »? (I1) (Q258) 	<p>À l’aide des informations du texte, les élèves peuvent répondre à la question en sachant qu’Elliot a des taches blanches sur les mains et qu’il est présentement en train de faire un dessin au fusain qui laisse des traces sombres sur les doigts. L’enseignant peut poser les questions suivantes pour rappeler les inférences déjà établies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi Elliot est-il préoccupé par ses mains? (Q259) - De quelles couleurs sont les mains d’Elliot? (Q260) <p>Ensuite, il est possible d’établir la cohérence entre les informations précédemment nommées de façon explicite. C’est-à-dire que les mains d’Elliot sont noires avec des taches blanches. La cohérence entre ces informations permet de déterminer pourquoi Elliot regarde ses mains foncées et pourquoi il jette un coup d’œil sur les mains noires des autres élèves de la classe. Les informations explicites du texte permettent de formuler une hypothèse selon laquelle Elliot se sent normal d’avoir des mains foncées et noires sans que ses taches paraissent.</p> <p>Réponse attendue : Elliot se sent normal parce qu’il a des traces sombres sur les doigts qui ne permettent plus de voir les taches blanches sur ses mains.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 18	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>- Allez vous laver les mains au lavabo, les enfants! finit par décréter l’enseignante.</i></p> <p><i>Elliot ne veut pas perdre le fusain sur ses mains. Il reste en retrait pendant que ses amis effacent la saleté de leurs doigts d’artistes. Alors que les autres élèves rigolent en s’éclaboussant, Elliot a très envie de pleurer. Il ne veut pas redevenir le garçon à la peau décolorée.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l’auteur dit-il : « <i>Elliot a très envie de pleurer. Il ne veut pas redevenir le garçon à la peau décolorée</i> » ? (I1) (Q261) 	<p>À l’aide des informations du texte, les élèves peuvent répondre à la question en sachant qu’Elliot a des taches blanches sur les mains et qu’il est présentement en train de faire un dessin au fusain qui laisse des traces sombres sur les doigts. L’enseignant peut rappeler qu’Elliot est préoccupé par ses mains parce qu’elles sont noires et qu’elles sont recouvertes de taches blanches.</p> <p>Ensuite, l’enseignant peut établir la cohérence entre les informations précédemment nommées de façon explicite. C’est-à-dire que les mains d’Elliot sont noires avec des taches blanches. La cohérence entre ces informations permet de déterminer pourquoi Elliot se sentait normal avec les traces sombres de fusain pour cacher ses mains tachées blanches. Les informations explicites et implicites permettent de formuler une hypothèse pour inférer qu’Elliot ne veut pas laver ses mains et laisser voir les taches sur mains.</p> <p>Réponse attendue : Elliot se sentait normal d’avoir du fusain sur les mains parce que cela cachait ses taches blanches et sa peau décolorée.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Page 21	<p>Lisez d’abord l’extrait du texte :</p> <p><i>La dépigmentation de la peau s’est propagée jusqu’aux poignets.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu’est-ce que la phrase « <i>La dépigmentation de la peau s’est propagée jusqu’aux poignets</i> » peut vouloir dire? (I1) (Q262) 	<p>Il est d’abord possible de questionner les élèves par au sens du mot « dépigmentation ».</p> <p>Les élèves pourront aussi répondre à la question en se servant des informations précédemment inférées, soient le fait que les mains d’Elliot sont noires et recouvertes de taches blanches. Une hypothèse pourrait permettre de supposer que les taches se propagent jusqu’aux poignets d’Elliot. Il peut être recommandé de poursuivre la lecture pour valider l’hypothèse. Enfin, une relecture pourrait confirmer si l’hypothèse est valide.</p> <p>Réponse attendue : Les taches blanches se propagent jusqu’aux poignets.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Lecture interactive		
Pages 26-27	<p>Lisez d’abord les extraits du texte :</p> <p><i>Il pellette avec ferveur, tellement que la neige se faufile sous ses mitaines. En les retirant, Elliot remarquer que ses mains semblent plus blanches que jamais, comme si la neige avait déteint sur lui. C’est à ce moment qu’il a l’illumination.</i></p> <p><i>Elliot entre en courant faire part de sa révélation à ses parents :</i></p> <p><i>- Papa, maman, je sais pourquoi j’ai des taches blanches sur la peau! C’est parce que je suis un vrai, vrai, vrai pelleteur de nuages! Moi aussi, je suis un travailleur rigoureux!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Elliot affirme-t-il que ses mains sont celles d’un pelleteur de nuages? (II) (Q263) 	<p>À l’aide des informations du texte, les élèves peuvent répondre à la question en sachant qu’Elliot a des taches blanches sur ses mains noires et qu’il est présentement en train de pelletter de la neige. Un rappel des inférences déjà établies peut être nécessaire selon les élèves.</p> <p>Ensuite, l’enseignant peut établir la cohérence entre les informations précédemment nommées de façon explicite. C’est-à-dire que les mains d’Elliot sont noires avec des taches blanches. La cohérence entre ces informations permet de déterminer pourquoi Elliot se réjouit de voir que ses mains semblent plus blanches. Les informations explicites et implicites permettent de formuler une hypothèse pour inférer qu’Elliot a des taches blanches sur les mains parce que son travail de pelleteur de nuages laisse des taches blanches sur ses mains.</p> <p>Réponse attendue : Son travail de pelleteur de nuages laisse des taches blanches sur ses mains.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	<p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu’est-ce qui pourrait permettre à Elliot de mieux accepter ses taches blanches sur ses mains? (Q264) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrait-on savoir qu’il accepte mieux ses taches blanches sur ses mains? (H2) (Q265) ➤ Quelles seraient les différences entre quelqu’un qui s’aime et quelqu’un qui ne s’aime pas? (H3) (Q266) 2. Quels seraient les moyens qui nous aideraient à accepter nos différences? (Q267) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que veut dire l’expression « accepter nos différences »? (H2) (Q268) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q269) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q270) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu’ils ont retenues de la discussion? (Q271) 	<p>Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves quels sont les rôles qu’ils occuperont pendant la discussion.</p>

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Réalisation de l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	Thème secondaire : acceptation de soi <u>Question pour les journalistes :</u> <ul style="list-style-type: none"> Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu’ils ont prises en note pendant la discussion? (Q272) 	Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves des rôles qu’ils auront à occuper pendant la discussion.
Retour sur l’atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Lecture interactive		
Questions pour conclure l’atelier	Maintenant que nous avons lu ce livre, pouvez-vous dire ce que vous avez appris sur votre identité en tentant de répondre de nouveau à la question suivante : Comment s’aimer soi-même? (Q273)	Il est suggéré de permettre aux élèves d’écrire ce qu’ils ont appris sur le sujet. Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres.
Retour sur l’atelier (les questions posées, les idées, les rôles)	Est-ce que certaines questions posées ont été faciles ou plus difficiles à répondre? (Q274) Est-ce que certaines idées qui ont été dites semblent importantes pour vous? (Q275) Si oui, lesquelles? (Q276) Que retenez-vous du rôle que vous avez joué lors de l’atelier? (Q277)	Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages. L’enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu’ils ont pu apprendre.

Atelier n° 3 – Comment s’aimer soi-même? Thème l’identité		
Retour sur les ateliers		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l’enseignant
<u>Discussion philosophique</u>		
Questions pour conclure la séquence de trois ateliers	<p>Nous avons lu trois livres et réalisé trois ateliers de philosophie pour enfants. Que pourriez-vous dire par rapport à la question de l’identité? (Q278)</p> <p>Pourriez-vous dire que vous vous connaissez mieux? (Q279)</p> <p>De manière générale, que retenez-vous des trois questions : sommes-nous tous pareils; comment être soi-même; et comment s’aimer soi-même? (Q280)</p>	<p>Il est suggéré de permettre aux élèves d’écrire ce qu’ils ont appris sur le sujet.</p> <p>Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres.</p>
Retour sur le développement des habiletés de la pensée	<p>Pourquoi était-il important de définir les mots utilisés pendant les ateliers? (Q281)</p> <p>Pourquoi était-il important d’expliquer vos idées? (Q282)</p> <p>Pourquoi était-il important de faire des comparaisons entre certaines idées? (Q283)</p> <p>Pourquoi était-il important de proposer des exemples? (Q284)</p>	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages.</p> <p>L’enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu’ils ont pu apprendre.</p>

BIBLIOGRAPHIE DES ALBUMS PROPOSÉS
DANS LA PREMIÈRE VERSION SÉQUENCE

Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves

Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.

Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.

Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.

Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.

Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.

Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants

Boulerice, S. (2018). *Le pelleteur de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.

Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.

Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.

BIBLIOGRAPHIE – PREMIÈRE VERSION DE LA SÉQUENCE

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* (Ser. Regards sur l'éducation). Presses universitaires de Grenoble.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Boulerice, S. (2018). *Le pelletier de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.
- Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.
- Chirouter, E. (2010). Philosophe avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 115-122.
<https://doi.org/10.3917/lett.080.0115>
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2012). Philosophe avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en éducation*, 13, 31-42.
- 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.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2017). Philosophie et littérature de jeunesse : petit lecteur deviendra grand. *Revue de la BNF*, 54(1), 54-57. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2017-1-page-54.htm>
- Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.
- Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Godbout, M. J., Turcotte, C., Giguère, M. H. (2016). *8 stratégies pour comprendre les textes courants*.
<http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/guide%20p%C3%A9dagogique%20%20strat%C3%A9gies%20pour%20comprendre%20les%20textes%20courants.pdf>
- Hébert, M., et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (Vol. 27). PUQ.
- Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.
- Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.
- Le Robert. (2021). Le Robert – Dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. De Boeck.
- Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.
- Morin, M. F., Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire?. *Québec français*, (145), 69-70.
- Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.
- Sasseville, M. (2020). La philosophie pour enfants à l'Université Laval.
<https://philoenfant.org/2020/03/02/une-citoyennete-engagee-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-enfants-et-les-adolescent-e-s-memoire/>

Touchette, I., Carrier, E., et St-Pierre, M.-C. (2020). Boîte à outils CLIP : le guide accompagnateur. Livres en ligne du CRIRES.
http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_StPierre_2020.pdf

ANNEXE E
COURRIEL EXPLICATIF ENVOYÉ AUX EXPERTS

Objet : Documents - Évaluation d'une séquence didactique - Projet de maîtrise en éducation

Bonjour,

Je tiens tout d'abord à vous remercier de nouveau d'avoir accepté de participer à ma recherche.

Je vous fais donc parvenir les fichiers pour la maquette des trois premiers chapitres de mon mémoire ainsi que la séquence didactique élaborée dans le cadre de ma recherche.

Ce courriel vous permet également d'avoir accès à un lien électronique vers le questionnaire de recherche afin d'évaluer la séquence didactique.

Questionnaire : [[lien électronique menant vers le questionnaire](#)]

De plus, vous recevrez prochainement les albums de littérature jeunesse ainsi que le formulaire de consentement pour participer à la recherche.

Vous pourrez me contacter si vous avez des questions.

Cordialement,

Maxime Picard

ANNEXE F
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – Expert en lecture

Titre du projet de recherche

Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée

Étudiant-chercheur

Maxime Picard, maîtrise en éducation – profil didactique, 514-xxx-xxxx, xxx@xxxx

Direction de recherche

Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, 514-987-3000 poste 5353, turgeon.elaine@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de prendre connaissance d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée des élèves de deuxième cycle du primaire, et de répondre à un questionnaire afin de déterminer la valeur d'usage de la séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Considérant l'absence de séquence d'ateliers destinée aux enseignants du primaire pour la pratique de la philosophie avec les enfants qui sont conçus à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée, nous estimons que notre recherche aura une contribution inédite à la didactique du français, car elle adopte une perspective axée sur la didactique de la lecture et non pas sur la seule perspective de la philosophie pour enfants et du développement de la pensée. En effet, notre travail va permettre d'identifier les composantes d'une séquence d'ateliers destinés à la pratique de la philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois afin de favoriser le développement à la fois d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée. Elle pourra donc intéresser tant les chercheurs en didactique du français que ceux du domaine de la philosophie pour enfants.

- Durée prévue du déroulement du projet : La phase de collecte de données s'échelonne sur un mois;
- Nombre de participants impliqués : 2;
- Population ciblée : un expert en philosophie et un expert en didactique de la lecture;
- Objectif poursuivi : Identifier les composantes d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

Nature et durée de votre participation

Nous avons d'abord conçu une première version de la séquence d'ateliers et je vous contacte afin de solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue du développement des habiletés inférentielles. Votre participation impliquera de prendre connaissance de la maquette de la recherche (une quarantaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie) ainsi que de la séquence didactique et de la sélection d'albums retenus, puis de répondre à un questionnaire en ligne qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité de la séquence ainsi que sur la sélection d'albums retenus pour cette dernière. Les albums vous seront transmis par la poste ou en personne. Vous pourrez répondre à un questionnaire en ligne d'une durée de 30 à 45 minutes qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité de la séquence.

À l'aide d'une échelle de Likert vous serez invité à évaluer la pertinence des habiletés inférentielles retenues au regard de l'objectif visé, la pertinence des habiletés inférentielles à pouvoir être développées par des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence et la qualité des questions de lecture pour le développement des habiletés inférentielles visées, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel pour travailler les habiletés inférentielles visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises, le contenu de la séquence (les questions, les critères de sélection du corpus et le corpus d'œuvres) et la cohérence de la séquence par rapport à l'objectif visé de développement d'habiletés inférentielles. Vous serez également invité à donner votre appréciation globale de la séquence, à identifier ses forces, ses faiblesses et les améliorations possibles.

Vous disposerez d'un mois, à partir de la réception des documents, pour faire l'évaluation de la séquence. Vous recevrez les documents (la maquette de la recherche, la séquence, le corpus d'albums et le lien pour le questionnaire en ligne), au plus tard, le 7 mars 2022. Notez que toutes les informations recueillies seront confidentielles.

Avantages liés à la participation

L'avantage potentiel des participants sera de développer une meilleure compréhension des outils disponibles pour la pratique de la philosophie pour enfants. Les participants pourront développer un regard critique sur l'identification des composantes nécessaires, les moyens didactiques et la sélection d'albums québécois qui auront mené à la conception d'une séquence d'ateliers destinés à la pratique de la philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois afin de favoriser le développement à la fois d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche. La présente recherche ne présente aucun risque pour les participants puisqu'ils demeurent libres de se retirer en tout temps et de ne pas répondre à une question qui serait jugée non pertinente. Il n'y a pas d'impact ou de risque pour les enfants puisque les ateliers qu'ils vivront ressembleront aux activités déjà vécues en classe.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les données numériques des questionnaires seront conservées sur l'ordinateur de l'étudiant-chercheur, lequel est protégé par un mot de passe. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser [*le chercheur, Maxime Picard*] par courriel; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Maxime Picard, maîtrise en éducation – profil didactique, 514-xxx-xxxx, xxx@xxxx

Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, 514-xxx-xxxx, xxx@xxxx

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la conseillère, Caroline Vrignaud, à cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – Expert en philosophie

Titre du projet de recherche

Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée

Étudiant-chercheur

Maxime Picard, maîtrise en éducation – profil didactique, 514-xxx-xxxx, xxx@xxxx

Direction de recherche

Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, 514-xxx-xxxx, xxx@xxxx

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de prendre connaissance d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée des élèves de deuxième cycle du primaire, et de répondre à un questionnaire afin de déterminer la valeur d'usage de la séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Considérant l'absence de séquence d'ateliers destinée aux enseignants du primaire pour la pratique de la philosophie avec les enfants qui sont conçus à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée, nous estimons que notre recherche aura une contribution inédite à la didactique du français, car elle adopte une perspective axée sur la didactique de la lecture et non pas sur la seule perspective de la philosophie pour enfants et du développement de la pensée. En effet, notre travail va permettre d'identifier les composantes d'une séquence d'ateliers destinés à la pratique de la philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois afin de favoriser le développement à la fois d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée. Elle pourra donc intéresser tant les chercheurs en didactique du français que ceux du domaine de la philosophie pour enfants.

- Durée prévue du déroulement du projet : La phase de collecte de données s'échelonne sur un mois;
- Nombre de participants impliqués : 2;
- Population ciblée : un expert en philosophie et un expert en didactique de la lecture;
- Objectif poursuivi : Identifier les composantes d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettrait à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

Nature et durée de votre participation

Nous avons d'abord conçu une première version de la séquence d'ateliers et je vous contacte afin de solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue du développement des habiletés inférentielles. Votre participation impliquera de prendre connaissance de la maquette de la recherche (une quarantaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie) ainsi que de la séquence didactique et de la sélection d'albums retenus, puis de répondre à un questionnaire en ligne qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité de la séquence ainsi que sur la sélection d'albums retenus pour cette dernière. Les albums vous seront transmis par la poste ou en personne. Vous pourrez répondre à un questionnaire en ligne d'une durée de 30 à 45 minutes qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité de la séquence.

À l'aide d'une échelle de Likert vous serez invité à évaluer la pertinence des habiletés de la pensée retenues pour le développement des habiletés de la pensée, la pertinence des habiletés de la pensée retenues pour des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence et la qualité des questions pour le développement des habiletés de la pensée visées, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel à travailler les habiletés de la pensée visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises, la cohérence de la séquence par rapport à l'atteinte des objectifs ciblés. Vous serez également invité à donner votre appréciation globale de la séquence, à identifier ses forces, ses faiblesses et les améliorations possibles.

Vous disposerez d'un mois, à partir de la réception des documents, pour faire l'évaluation de la séquence. Vous recevrez les documents (la maquette de la recherche, la séquence, le corpus d'albums et le lien pour le questionnaire en ligne), au plus tard, le 7 mars 2022. Notez que toutes les informations recueillies seront confidentielles.

Avantages liés à la participation

L'avantage potentiel des participants sera de développer une meilleure compréhension des outils disponibles pour la pratique de la philosophie pour enfants. Les participants pourront développer un regard critique sur l'identification des composantes nécessaires, les moyens didactiques et la sélection d'albums québécois qui auront mené à la conception d'une séquence d'ateliers destinés à la pratique de la philosophie pour enfants à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois afin de favoriser le développement à la fois d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche. La présente recherche ne présente aucun risque pour les participants puisqu'ils demeurent libres de se retirer en tout temps et de ne pas répondre à une question qui serait jugée non pertinente. Il n'y a pas d'impact ou de risque pour les enfants puisque les ateliers qu'ils vivront ressembleront aux activités déjà vécues en classe.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les données numériques des questionnaires seront conservées sur l'ordinateur de l'étudiant-chercheur, lequel est protégé par un mot de passe. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser [*le chercheur, Maxime Picard*] par courriel; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Maxime Picard, maîtrise en éducation – profil didactique, 514-xxx-xxxx, xxx@xxxx

Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, 514-xxx-xxxx poste xxxx, xxx@xxxx

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la conseillère, Caroline Vrignaud, à cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE G
QUESTIONNAIRES ENVOYÉS AUX EXPERTS

L'annexe G présente les questionnaires qui ont été envoyés aux deux évaluateurs.

Questionnaire d'évaluation de la validité de la séquence (lecture)

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation, je mène, sous la direction de Mme Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, une recherche-développement intitulée « Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée ».

Cette recherche vise à répondre à l'objectif suivant:

- Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui vise le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée des élèves de deuxième cycle du primaire

J'ai déjà conçu une première version de la séquence d'ateliers. Le questionnaire auquel vous avez accès vise à solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue des habiletés inférentielles.

Avant de répondre à ce questionnaire, vous devez avoir pris connaissance de la maquette de la recherche ainsi que de la séquence didactique et de la sélection d'albums retenus pour cette dernière. À l'aide d'une échelle de Likert vous êtes invité à évaluer la pertinence des habiletés inférentielles retenues au regard de l'objectif visé, la pertinence des habiletés inférentielles à pouvoir être développées par des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence et la qualité des questions de lecture pour le développement des habiletés inférentielles visées, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel à travailler les habiletés inférentielles visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises et la cohérence de la séquence par rapport à l'atteinte des objectifs ciblés. Vous êtes également invité à donner votre appréciation globale de la séquence, à identifier ses forces, ses faiblesses et les améliorations possibles.

Notez que toutes les informations recueillies seront confidentielles.

Votre contribution me permettra ainsi de mesurer la validité de la séquence que j'ai développée en m'assurant de la pertinence des choix didactiques. Pour ma collecte de données, j'ai également sollicité un autre expert ayant une expertise par rapport à la philosophie pour enfants. Finalement, le traitement des données me permettra de développer une nouvelle version de la séquence qui pourra vous être acheminée ultérieurement.

Il y a 10 questions dans ce questionnaire.

Ce questionnaire est anonyme.

L'enregistrement de vos réponses à ce questionnaire ne contient aucune information permettant de vous identifier, à moins que l'une des questions ne vous le demande explicitement.

Si vous avez utilisé un code pour accéder à ce questionnaire, soyez assuré qu'aucune information concernant ce code ne peut être enregistrée avec vos réponses. Il est géré sur une base séparée où il sera uniquement indiqué que vous avez (ou non) finalisé ce questionnaire. Il n'existe pas de moyen pour faire correspondre votre code à vos réponses sur ce questionnaire.

UQAM - Université du Québec à Montréal

Veillez répondre aux questions suivantes en indiquant ce qui correspond le mieux à votre point de vue, pour chacun des indicateurs des différentes listes d'indicateurs.

Pour faciliter votre travail, nous avons ajouté des espaces pour commenter chacune des questions.

Question 1				
Les habiletés inférentielles retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?				
1	2	3	4	5
Très pertinentes	Pertinentes	Peu pertinentes	Pas du tout pertinentes	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux trois habiletés inférentielles retenues:</p> <p>Types d'inférences</p> <p>I1 : Inférence causale</p> <p>I2 : Inférence référentielle</p> <p>I3 : Inférence lexicale</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 2				
Les habiletés inférentielles retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
Vous pouvez vous référer aux trois habiletés inférentielles retenues: Types d'inférences I1 : Inférence causale I2 : Inférence référentielle I3 : Inférence lexicale				
Commentaires : <i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i>				
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 3				
Les questions de lecture posées sont-elles appropriées pour le développement des habiletés inférentielles visées?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux questions suivantes:</p> <p>Atelier #1: Q83-Q85-Q86-Q88-Q89-Q90-Q103-Q104-Q105-Q120-Q133-Q135-Q136-Q137;</p> <p>Atelier #2: Q164-Q166-Q178-Q179-Q190-Q191-Q192-Q194-Q195-Q196-Q197</p> <p>Atelier #3: Q222-Q223-Q224-Q225-Q226-Q227-Q228-Q229-Q230-Q242-Q243-Q256-Q258-Q261-Q262-Q263</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p>				
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 4				
Les questions de lecture pour développer les habiletés inférentielles sont-elles bien construites?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux questions suivantes:</p> <p>Atelier #1: Q83-Q85-Q86-Q88-Q89-Q90-Q103-Q104-Q105-Q120-Q133-Q135-Q136-Q137;</p> <p>Atelier #2: Q164-Q166-Q178-Q179-Q190-Q191-Q192-Q194-Q195-Q196-Q197</p> <p>Atelier #3: Q222-Q223-Q224-Q225-Q226-Q227-Q228-Q229-Q230-Q242-Q243-Q256-Q258-Q261-Q262-Q263</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 5				
Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les inférences visées par la séquence?				
1	2	3	4	5
Très pertinents	Pertinents	Peu pertinents	Pas du tout pertinents	Sans réponse
<p>Voici les critères que nous avons énumérés pour la sélection des albums proposés dans la séquence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ils abordent sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique. 2. Ils permettent le développement des habiletés inférentielles en posant des problèmes de compréhension qui impliquent un travail sur les habiletés inférentielles et ils permettent de développer des habiletés de la pensée en soulevant des questions philosophiques qui nécessitent une réflexion. 3. Ils proposent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique, mais sous des angles variés. 4. Certains albums sont sélectionnés pour correspondre au niveau de lecture des élèves et ils sont choisis pour qu'ils puissent être lus en lecture autonome. 5. Ils explorent des thèmes secondaires en lien avec le même thème philosophique retenu pour la séquence tout en offrant plusieurs points de vue nécessaires au développement d'habiletés de la pensée. 				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 6																								
La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés inférentielles visées par la séquence?																								
1	2	3	4	5																				
Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent	Sans réponse																				
Voici la bibliographie des albums retenus pour la séquence:																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Brenifier, O. (2020). <i>C'est quoi moi</i> (A. Débat, ill.). Nathan.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Deslauriers, S. (2019). <i>Laurent, c'est moi!</i> (G. Després, ill.). Fonfon.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Devernois, E. (2020). <i>Mes parents pour la vie</i> (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kerascoët. (2017). <i>Paul et Antoinette</i>. Les Éditions de la Pastèque.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Poulin, A. (2016). <i>Deux garçons et un secret</i>. Les Éditions de la Bagnole.</td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants</th> </tr> <tr> <td>Boulerice, S. (2018). <i>Le pelleteur de nuages</i> (J. Bisaillon, ill.). Éditions la courte échelle.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hébert, M.-F. (2017). <i>Dépareillés</i> (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ludwig, T. (2018). <i>Le garçon invisible</i> (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves		Brenifier, O. (2020). <i>C'est quoi moi</i> (A. Débat, ill.). Nathan.		Deslauriers, S. (2019). <i>Laurent, c'est moi!</i> (G. Després, ill.). Fonfon.		Devernois, E. (2020). <i>Mes parents pour la vie</i> (Barroux, ill.). Les Éditions D ² Eux.		Kerascoët. (2017). <i>Paul et Antoinette</i> . Les Éditions de la Pastèque.		Poulin, A. (2016). <i>Deux garçons et un secret</i> . Les Éditions de la Bagnole.		Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants		Boulerice, S. (2018). <i>Le pelleteur de nuages</i> (J. Bisaillon, ill.). Éditions la courte échelle.		Hébert, M.-F. (2017). <i>Dépareillés</i> (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.		Ludwig, T. (2018). <i>Le garçon invisible</i> (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D ² Eux.	
Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves																								
Brenifier, O. (2020). <i>C'est quoi moi</i> (A. Débat, ill.). Nathan.																								
Deslauriers, S. (2019). <i>Laurent, c'est moi!</i> (G. Després, ill.). Fonfon.																								
Devernois, E. (2020). <i>Mes parents pour la vie</i> (Barroux, ill.). Les Éditions D ² Eux.																								
Kerascoët. (2017). <i>Paul et Antoinette</i> . Les Éditions de la Pastèque.																								
Poulin, A. (2016). <i>Deux garçons et un secret</i> . Les Éditions de la Bagnole.																								
Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants																								
Boulerice, S. (2018). <i>Le pelleteur de nuages</i> (J. Bisaillon, ill.). Éditions la courte échelle.																								
Hébert, M.-F. (2017). <i>Dépareillés</i> (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.																								
Ludwig, T. (2018). <i>Le garçon invisible</i> (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D ² Eux.																								
Commentaires : <i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i>																								
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>																								

Question 7				
Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
Commentaires :				
<i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				

Commentaires généraux
Avez-vous des commentaires généraux à formuler à propos de la séquence que nous avons conçu?
Utilisez une autre feuille, si nécessaire.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Merci de votre précieuse collaboration

Questionnaire d'évaluation de la validité de la séquence (philosophie pour enfants)

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation, je mène, sous la direction de Mme Elaine Turgeon, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, une recherche-développement intitulée « Conception et mise à l'essai d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée ».

Cette recherche vise à répondre à l'objectif suivant:

- Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants conçue à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui vise le développement, à l'oral, des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée des élèves de deuxième cycle du primaire

J'ai déjà conçu une première version de la séquence d'ateliers. Le questionnaire auquel vous avez accès vise à solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue des habiletés inférentielles.

J'ai déjà conçu une première version de la séquence d'ateliers. Le questionnaire auquel vous avez accès vise à solliciter votre collaboration en tant qu'expert pour évaluer la pertinence et la validité de la séquence didactique du point de vue des habiletés de la pensée.

Avant de répondre à ce questionnaire, vous devez avoir pris connaissance de la maquette de la recherche ainsi que de la séquence didactique et de la sélection d'albums retenus pour cette dernière. À l'aide d'une échelle de Likert vous êtes invité à évaluer la pertinence des habiletés de la pensée retenues pour le développement des habiletés de la pensée, la pertinence des habiletés de la pensée retenues pour des élèves du deuxième cycle du primaire, la pertinence et la qualité des questions pour le développement des habiletés de la pensée visées, la pertinence des critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel à travailler les habiletés de la pensée visées, la pertinence de la sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises et la cohérence de la séquence par rapport à l'atteinte des objectifs ciblés. Vous êtes également invité à donner votre appréciation globale de la séquence, à identifier ses forces, ses faiblesses et les améliorations possibles.

Notez que toutes les informations recueillies seront confidentielles.

Votre contribution me permettra ainsi de mesurer la validité de la séquence que j'ai développée en m'assurant de la pertinence des choix didactiques. Pour ma collecte de données, j'ai également sollicité un autre expert issu du domaine de la didactique de la lecture. Finalement, le traitement des données me permettra de développer une nouvelle version de la séquence qui pourra vous être acheminée ultérieurement.

Il y a 10 questions dans ce questionnaire.

Ce questionnaire est anonyme.

L'enregistrement de vos réponses à ce questionnaire ne contient aucune information permettant de vous identifier, à moins que l'une des questions ne vous le demande explicitement.

Si vous avez utilisé un code pour accéder à ce questionnaire, soyez assuré qu'aucune information concernant ce code ne peut être enregistrée avec vos réponses. Il est géré sur une base séparée où il sera uniquement indiqué que vous avez (ou non) finalisé ce questionnaire. Il n'existe pas de moyen pour faire correspondre votre code à vos réponses sur ce questionnaire.

UQAM - Université du Québec à Montréal

Veillez répondre aux questions suivantes en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre point de vue, pour chacun des indicateurs de la liste.

Pour faciliter votre travail, nous avons ajouté des espaces pour commenter chacune des questions.

Question 1				
Les habiletés de la pensée retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?				
1	2	3	4	5
Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux quatre habiletés de la pensée retenues:</p> <p>Habiletés de la pensée</p> <p>H1 : Formuler des définitions</p> <p>H2 : Expliquer des concepts</p> <p>H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences</p> <p>H4 : Proposer des exemples et des contrexemples</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 2				
Les habiletés de la pensée retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux quatre habiletés de la pensée retenues:</p> <p>Habiletés de la pensée H1 : Formuler des définitions H2 : Expliquer des concepts H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences H4 : Proposer des exemples et des contrexemples</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 3				
Les questions philosophiques sont-elles appropriées pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux questions suivantes:</p> <p>Atelier #1: Q92-Q93-Q94-Q95-Q98-Q108-Q111-Q112-Q115-Q122-Q123-Q126-Q128-Q139-Q140-Q144-Q145-Q146-Q148</p> <p>Atelier #2: Q168-Q169-Q170-Q173-Q181-Q183-Q184-Q185-Q201-Q202-Q203</p> <p>Atelier #3: Q233-Q235-Q236-Q237-Q245-Q246-Q247-Q249-Q251-Q265-Q266-Q268</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p>				
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 4				
Les questions philosophiques sont-elles bien construites?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux questions suivantes:</p> <p>Atelier #1: Q92-Q93-Q94-Q95-Q98-Q108-Q111-Q112-Q115-Q122-Q123-Q126-Q128-Q139-Q140-Q144-Q145-Q146-Q148</p> <p>Atelier #2: Q168-Q169-Q170-Q173-Q181-Q183-Q184-Q185-Q201-Q202-Q203</p> <p>Atelier #3: Q233-Q235-Q236-Q237-Q245-Q246-Q247-Q249-Q251-Q265-Q266-Q268</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 5				
Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les habiletés de la pensée?				
1	2	3	4	5
Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent	Sans réponse
<p>Voici les critères que nous avons énumérés pour la sélection des albums proposés dans la séquence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ils abordent sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique. 2. Ils permettent le développement des habiletés inférentielles en posant des problèmes de compréhension qui impliquent un travail sur les habiletés inférentielles et ils permettent de développer des habiletés de la pensée en soulevant des questions philosophiques qui nécessitent une réflexion. 3. Ils proposent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique, mais sous des angles variés. 4. Certains albums sont sélectionnés pour correspondre au niveau de lecture des élèves et ils sont choisis pour qu'ils puissent être lus en lecture autonome. 5. Ils explorent des thèmes secondaires en lien avec le même thème philosophique retenu pour la séquence tout en offrant plusieurs points de vue nécessaires au développement d'habiletés de la pensée. 				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Question 6																								
La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés inférentielles visées par la séquence?																								
1	2	3	4	5																				
Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent	Sans réponse																				
Voici la bibliographie des albums retenus pour la séquence:																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Brenifier, O. (2020). <i>C'est quoi moi</i> (A. Débat, ill.). Nathan.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Deslauriers, S. (2019). <i>Laurent, c'est moi!</i> (G. Després, ill.). Fonfon.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Devernois, E. (2020). <i>Mes parents pour la vie</i> (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kerascoët. (2017). <i>Paul et Antoinette</i>. Les Éditions de la Pastèque.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Poulin, A. (2016). <i>Deux garçons et un secret</i>. Les Éditions de la Bagnole.</td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants</th> </tr> <tr> <td>Boulerice, S. (2018). <i>Le pelleteur de nuages</i> (J. Bisaillon, ill.). Éditions la courte échelle.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hébert, M.-F. (2017). <i>Dépareillés</i> (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ludwig, T. (2018). <i>Le garçon invisible</i> (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves		Brenifier, O. (2020). <i>C'est quoi moi</i> (A. Débat, ill.). Nathan.		Deslauriers, S. (2019). <i>Laurent, c'est moi!</i> (G. Després, ill.). Fonfon.		Devernois, E. (2020). <i>Mes parents pour la vie</i> (Barroux, ill.). Les Éditions D ² Eux.		Kerascoët. (2017). <i>Paul et Antoinette</i> . Les Éditions de la Pastèque.		Poulin, A. (2016). <i>Deux garçons et un secret</i> . Les Éditions de la Bagnole.		Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants		Boulerice, S. (2018). <i>Le pelleteur de nuages</i> (J. Bisaillon, ill.). Éditions la courte échelle.		Hébert, M.-F. (2017). <i>Dépareillés</i> (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.		Ludwig, T. (2018). <i>Le garçon invisible</i> (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D ² Eux.	
Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves																								
Brenifier, O. (2020). <i>C'est quoi moi</i> (A. Débat, ill.). Nathan.																								
Deslauriers, S. (2019). <i>Laurent, c'est moi!</i> (G. Després, ill.). Fonfon.																								
Devernois, E. (2020). <i>Mes parents pour la vie</i> (Barroux, ill.). Les Éditions D ² Eux.																								
Kerascoët. (2017). <i>Paul et Antoinette</i> . Les Éditions de la Pastèque.																								
Poulin, A. (2016). <i>Deux garçons et un secret</i> . Les Éditions de la Bagnole.																								
Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants																								
Boulerice, S. (2018). <i>Le pelleteur de nuages</i> (J. Bisaillon, ill.). Éditions la courte échelle.																								
Hébert, M.-F. (2017). <i>Dépareillés</i> (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.																								
Ludwig, T. (2018). <i>Le garçon invisible</i> (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D ² Eux.																								
Commentaires : <i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i>																								
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>																								

Question 7				
Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?				
1	2	3	4	5
Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout	Sans réponse
<p>Vous pouvez vous référer aux quatre habiletés de la pensée retenues:</p> <p>Habiletés de la pensée H1 : Formuler des définitions H2 : Expliquer des concepts H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences H4 : Proposer des exemples et des contrexemples</p>				
<p>Commentaires :</p> <p><i>Vous pouvez indiquer des commentaires en ciblant des éléments pertinents et des éléments à améliorer.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

ANNEXE H

TRANSCRIPTION DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATION

L'annexe H présente la transcription des réponses aux questionnaires d'évaluation qui ont été remplis par les deux évaluateurs.

Transcription des questionnaires d'évaluation de la validité de la première version de la séquence remplis par les deux experts

Expert en didactique de la lecture

Question 1

Les habiletés inférentielles retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?

2 (pertinentes)

Commentaires

Les inférences référentielles et lexicales ne contribuent pas réellement à la discussion philosophique; elles servent à mieux comprendre le texte. Les inférences causales peuvent y contribuer pour que les élèves comprennent bien les émotions et dilemmes des personnages.

Question 2

Les habiletés inférentielles retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?

2 (assez)

Commentaires

Certaines inférences semblent plus faciles que d'autres. Par exemple, les pronoms « sujet » (comme « il » ou « elle ») sont plus faciles que le pronom « lui », le pronom « le » - pour remplacer se balader pieds nus - ou le déterminant « les » les gros sombres, les gros cotonneux. Il serait pertinent de proposer une gradation pour les enseignant.es qui voudraient vivre la séquence afin de l'adapter au niveau de leurs élèves. Dupin de Saint-André propose une classification des anaphores qui pourrait s'avérer pertinente pour la séquence.

Question 3

Les questions de lecture posées sont-elles appropriées pour le développement des habiletés inférentielles visées?

2 (assez)

Commentaires

Les questions sont intéressantes et correspondent en général aux inférences visées. Quant aux réponses attendues, je pense que plusieurs réponses (vraies et fausses) pourraient être avancées par les élèves surtout en ce qui concerne les questions d'inférence causale (I1). Il serait peut-être sage de proposer quelques questions de relance si les élèves ne vont pas dans le sens de la réponse attendue. On peut aussi considérer des réponses alternatives.

Question 4

Les questions de lecture pour développer les habiletés inférentielles sont-elles bien construites?

1 (tout à fait)

Commentaires

Les questions me semblent bien formulées. À la question Q196, on mentionne a) et b) dans la réponse attendue, mais il n'y a qu'une seule question qui est formulée. Aussi, je suggère de modifier la question Q222 pour que la réponse soit juste grammaticalement parlant. Je suggère: À quels mots réfèrent les mots "les" plutôt que « Quels mots sont remplacés par les mots "les" ». Dans le paragraphe, il y a des déterminants "les" qui ne peuvent pas être remplacés. Encore une fois, c'est parfois la formulation des réponses attendues qui devrait être plus ouverte pour laisser plus de possibilités.

Question 5

Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les inférences visées par la séquence?

2 (pertinentes)

Commentaires

Les critères 1 et 3 ne sont pas clairement exclusifs. J'ai aussi proposé au fil du texte de décrire les stratégies qui ont permis de regrouper ces huit titres. Quelles références ont été consultées? Cela permettrait une piste de développement professionnel pour des enseignant.es qui souhaiteraient créer leur propre séquence.

Question 6

La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés inférentielles visées par la séquence?

1 (très pertinents)

Commentaires

Le livre C'est quoi moi ne semble pas québécois (publié chez Nathan). Quant à Paul et Antoinette, il semble avoir été publié aux États-Unis d'abord (Enchanted Lion Books) et s'adresser à un public français (ils mangent des brioches au petit-déjeuner et ont des bols à la table, il y a des coquelicots dans le jardin). Enfin, Le garçon invisible a aussi été publié chez Random House d'abord. Est-ce qu'une distribution québécoise ou l'achat d'un titre par une maison d'édition québécoise justifie qu'on en fasse de la littérature québécoise? Il faudrait spécifier les critères ou tout simplement indiquer que ces albums sont incontournables pour la thématique, peu importe leur provenance.

Question 7

Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?

2 (assez)

Commentaires

Les questions pour atteindre les objectifs sont nombreuses et variées. Elles sont pertinentes pour chacun des albums sélectionnés. Parfois, je me suis demandé si, d'abord, il y avait trop de questions et, ensuite, si le fait de vivre les discussions pendant la lecture n'éloignait pas de la compréhension globale du récit. Les questions sur les inférences étant plus facilement résolues, il est possible de les poser pendant la lecture. Est-ce qu'il n'y aurait pas lieu de lire l'album au complet avant d'entreprendre les discussions philosophiques? Cela va peut-être à l'encontre du modèle de Chirouter?

Question 8

Quelles forces avez-vous remarquées dans la séquence?

La multitude et la variété des questions, la linéarité de la planification et sa clarté, la sélection des albums. J'ai aussi apprécié la profondeur de certaines questions: j'aime quand on ose avec les enfants et que l'on considère leur intelligence comme un fait de départ!

Question 9

Quelles faiblesses avez-vous remarquées dans la séquence?

Certaines réponses des élèves pourraient être différentes des réponses attendues, mais être justes. Il y aurait lieu de les élargir. Aussi, je me suis posé plusieurs questions sur l'utilité du carnet de notes, d'autant plus qu'on n'invite nulle part l'élève à y consigner des réflexions. Je pense que cet item gagnerait à être bonifié dans la séquence (j'ai laissé une référence sur les fonctions épistémiques et euristiques de l'écriture). Ensuite, dans la lecture interactive, j'ai toujours vu la formulation d'une intention de lecture avec les élèves, ce qui n'apparaît pas ici. Enfin, dans les réseaux littéraires, les enseignants sont invités généralement à utiliser un tableau récapitulatif des idées principales de chaque album exploité.

Question 10

Quelles améliorations seraient nécessaires?

Le tableau récapitulatif permettrait d'établir des liens entre les œuvres, ce qui n'apparaît pas dans la séquence. Certains conflits se retrouvent dans plusieurs albums et il serait pertinent de les exploiter, à tout le moins dans les exemples et contre-exemples que pourraient donner les élèves (le garçon invisible qui se demande comment réagir alors que tout le monde rit du dîner de Justin et Blanche qui voit Rose ravalier ses larmes devant les autres qui rient avec Léo ; l'importance de l'amour des parents dans Mes parents pour la vie et Deux garçons et un secret, vivre avec une différence dans Laurent, c'est moi! et Le pelletier de nuages, etc.).

Commentaires généraux

Avez-vous des commentaires généraux à formuler à propos de la séquence que nous avons conçu?

J'ai beaucoup aimé le jumelage des questions de compréhension inférentielle et les questions philosophiques. On se sert ici d'un contexte de discussions pour clarifier des composantes de la lecture.

L'exploitation de la littérature jeunesse est ici très bien justifiée et fortement incarnée. Quel beau réseau!

Expert en philosophie

Question 1

Les habiletés de la pensée retenues sont-elles pertinentes pour la pratique de la philosophie pour enfants?

1 (très pertinentes)

Question 2

Les habiletés de la pensée retenues peuvent-elles être développées par des élèves du deuxième cycle de primaire?

1 (tout à fait)

Question 3

Les questions philosophiques sont-elles pertinentes pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?

1 (tout à fait)

Question 4

Les questions philosophiques pour développer les habiletés de la pensée sont-elles bien construites?

1 (tout à fait)

Question 5

Les critères retenus pour la sélection des albums en fonction de leur potentiel sont-ils pertinents pour travailler les habiletés de la pensée visées par la séquence?

1 (très pertinentes)

Question 6

La sélection des albums provenant d'un corpus d'œuvres québécoises est-elle pertinente pour le développement des habiletés de la pensée visées par la séquence?

1 (très pertinents)

Question 7

Le contenu de la séquence est-il cohérent avec les objectifs ciblés par la séquence, soit le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée?

1 (tout à fait)

Question 8**Quelles forces avez-vous remarquées dans la séquence?**

Le choix des albums me semble bien collé aux préoccupations des enfants de 2e cycle du primaire et aussi avec l'actualité (projets contre l'intimidation par exemple).

Question 9**Quelles faiblesses avez-vous remarquées dans la séquence?**

Ce n'est pas nécessairement une faiblesse importante mais *Dépareillés* et *Le garçon invisible* sont beaucoup plus centrés sur le thème de l'amitié (tout aussi valide sur le plan philosophique et sur le plan des habiletés de la pensée) que sur le thème de l'identité. Ils sont plus tournés vers l'autre que vers soi. Il faut donc prévoir aborder quelque part dans l'atelier la question du rapport entre le soi et l'autre pour que ça se raccorde bien (par exemple, comment puis-je agir avec les autres en harmonie avec mes valeurs? comment puis-je me faire des amis en demeurant moi-même?). Faire le lien entre l'identité et l'amitié risque d'être le travail de l'enseignant, il faut donc prévoir un petit texte d'accompagnement pour l'aider à bien articuler thème principal et thèmes secondaires. Plus directement sur le thème de l'identité, je suggérerais Dubé, P., et Amsallem, B. (2021). *Le petit cochon qui mangeait comme un petit garçon*, Montréal, De la baignole, qui serait amusant à mettre en relation avec le chapitre 1 du livre de Brenifier.

Question 10**Quelles améliorations seraient nécessaires?**

De manière générale la séquence est bien conçue. Je me demande s'il ne serait pas utile de faire d'abord une première lecture sans trop d'interruptions, après avoir abordé la couverture et 4e de couverture. Il peut être difficile de bien suivre l'histoire s'il y a des interruptions en grand nombre dès la première lecture. À la première lecture, on pourrait s'en tenir aux questions plus courtes (par exemple les définitions, l'identification d'antécédents des pronoms), pour ensuite procéder à la discussion dans un deuxième temps.

ANNEXE I

MODIFICATIONS APPORTÉES À LA PREMIÈRE VERSION DE LA SÉQUENCE

L'annexe I présente les modifications qui ont été apportées à la première version de la séquence. Les commentaires permettent de cibler directement les modifications qui ont été réalisées dans la nouvelle version de la séquence. La séquence a été adaptée en fonction des commentaires reçus de la part des évaluateurs, mais elle n'a pas été soumise à une nouvelle évaluation.

Modifications apportées à la première version de la séquence

L'analyse des questionnaires d'évaluation des deux experts a permis d'apporter des modifications à la première version de la séquence. Le tableau 9.1 permet de détailler les modifications qui ont été apportées à la première version de la séquence en fonction de l'évaluation menée par l'expert en lecture. Le tableau 9.2 permet de présenter les modifications qui ont été apportées à la première version de la séquence en fonction de l'évaluation menée par l'expert en philosophie.

Tableau 9.1 - Modifications apportées à la première version de la séquence en fonction de l'évaluation menée par l'expert en lecture

Tableau 9.1 Modifications apportées à la première version de la séquence en fonction de l'évaluation menée par l'expert en lecture
Les habiletés inférentielles retenues
<p>Aucune mention de la gradation du niveau de difficulté à produire des inférences de type « référentielle » ou « anaphorique ».</p> <p>Modifications apportées (<i>en italique</i>) Ajout d'un commentaire pour expliquer la gradation des critères de complexité des inférences référentielles (voir section 1 de la séquence) :</p> <p><i>De plus, nous avons choisi d'utiliser la gradation proposée par Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2022) permet de détailler des critères de complexité pour la production d'inférences de type « référentielle » ou « anaphoriques ».</i></p> <p><i>Nous avons choisi d'utiliser les critères suivants :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1) plus le pronom est rapproché du mot référent, plus il est facile de le repérer;</i> <i>2) un pronom sujet est plus facile à associer à son référent qu'un pronom objet;</i> <i>3) le marquage du genre et du nombre facilite la sélection pour repérer le référent de la reprise;</i> <i>4) une reprise qui précède son référent est plus difficile à comprendre.</i> <p><i>Le numéro associé à un critère correspond au niveau de difficulté suivant :</i></p> <p><i>1 = facile;</i> <i>2 = moyennement facile;</i> <i>3 = moyennement difficile;</i> <i>4 = difficile.</i></p> <p><i>Nous avons choisi d'inclure le niveau de difficulté dans les explications pour l'enseignant afin de pouvoir juger des habiletés des élèves lors des activités de lecture interactive.</i></p>
<p>Aucune mention du niveau de difficulté pour les inférences de type référentielles : Q83, Q85, Q133, Q164, Q178, Q179, Q222, Q224, Q229, Q242 et Q243.</p> <p>Modifications apportées (<i>en italique</i>) Nous avons ajouté la mention du niveau de difficulté pour chacune des questions :</p> <p>Facile = Q178 Moyennement facile = Q85 et Q133 Moyennement difficile = Q83, Q164, Q222, Q224, Q229, Q242 et Q243 Difficile = Q179</p>

Modifications apportées (en italique) aux questions suivantes :

Q83, Q85, Q133, Q164, Q178, Q179, Q222, Q224, Q229, Q242 et Q243

Q83 : *L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « le » permet de limiter la recherche à un mot à un mot ou groupe de mots masculin et singulier. Une relecture de la phrase permet ensuite de déterminer si le bon référent a été trouvé.*

Il est également envisageable d'identifier de quel personnage on parle dans cet extrait en posant la question : « Qui est la personne que madame Carlotti pourrait avoir du mal à remarquer? » (Q84) L'enseignant peut faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.

Réponse attendue :

Arthur

Modifications apportées (en italique)

Q85 : Explications pour la question a) : Il est possible d'identifier le groupe de mots auquel réfère « elle » en posant la question : « Qui est trop accaparée par Nathan et Sophie? » (Q87) Il est également possible de faire remarquer qu'on parle de madame Carlotti dans la phrase précédente *en identifiant le pronom sujet « elle » qui remplace madame Carlotti dans la phrase suivante. Ce type d'inférence est moyennement facile à réaliser pour les élèves.*

Modifications apportées (en italique)

Q133 : Il est possible d'identifier le groupe de mots auquel réfère « ils » en posant la question : « Qui sont les personnes qui pourraient se dépêcher de se grouper par deux? » (Q134)

De plus, il est possible de faire remarquer qu'on parle des enfants dans la phrase précédente en identifiant le pronom sujet « ils » qui remplace les enfants dans la phrase suivante. Ce type d'inférence est moyennement facile à réaliser pour les élèves.

Modifications apportées (en italique)

Q164 : Il est possible d'identifier qui est le personnage qui parle dans cet extrait en posant la question : « Qui parle dans cet extrait? » (Q165) À partir de la réponse obtenue, une nouvelle question pourrait servir à identifier les autres personnages de l'histoire. L'enseignant peut finalement faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.

De plus, ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « lui » permet de limiter la recherche à un mot à un mot ou groupe de mots masculin et singulier. Une relecture de la phrase permet ensuite de déterminer si le bon référent a été trouvé.

Modifications apportées (en italique)

Q178 : L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase en remplaçant le mot recherché permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.

La question permet à l'enseignant de faire repérer le mot remplacé en faisant identifier le nom propre dans la phrase. *De plus, ce type d'inférence est plus facile à faire pour les élèves étant donné que le pronom est tout de suite à côté du référent.*

Modifications apportées (en italique)

Q179 : La question cible l'identification du groupe de mots remplacés par le mot « le » et elle peut être répondue par la reformulation de l'idée de la phrase en demandant aux élèves ce que Rose peut faire lorsqu'elle enlève ses bas et ses souliers. *La production de cette inférence est moyennement difficile étant donné que la distance entre le pronom « le » et le référent est grande et que la marque de genre et de nombre ne donne pas d'information utile. Nous pouvons également souligner qu'il est plus complexe d'identifier le référent puisque le pronom réfère à un groupe de mots décrivant une action.*

Modifications apportées (en italique)

Q222 : L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. *Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « les » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et pluriel.* Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.

Modifications apportées (en italique)

Q224 : Il peut ensuite poser la deuxième question. Cette question permet d'identifier ce à quoi l'auteur fait référence quand il parle d'Elliot. *Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « celui » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et singulier.*

Q229 : *Ce type d'inférence peut être considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves.* L'enseignant peut donc questionner les élèves afin qu'ils puissent déterminer le genre et le nombre du pronom *il*. Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l'identification d'un nom du même genre que le pronom. Ainsi, les élèves pourront identifier différents noms comme garçon, pelleteur, père, poète et Elliot. Néanmoins, les questions de l'enseignant auraient avantage à servir à préciser que le nom « père » n'est pas celui qui est remplacé par le pronom *il*.

Réponses attendues :

Le garçon remplace le prénom « Elliot »

Modifications apportées (en italique)

Q242 : *Ce type d'inférence peut être considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves.* L'enseignant peut donc questionner les élèves afin qu'ils déterminent le genre et le nombre du déterminant « **les** ». Les élèves pourront identifier clairement le nombre « pluriel » et faire l'hypothèse que le genre est « masculin ». Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l'identification d'un nom du même genre que le déterminant. Ainsi, les élèves nommeront d'abord le mot « **doigts** » et possiblement le mot « **fleurs** » en supposant qu'il pourrait être accepté même si le genre est féminin. Par la suite, l'enseignant peut relire la phrase en remplaçant le mot « **les** » par le mot « **doigts** » pour déterminer si le sens de la phrase est cohérent.

Modifications apportées (en italique)

Q243 : *Ce type d'inférence peut être considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves.* L'enseignant peut donc questionner les élèves afin qu'ils déterminent le genre et le nombre du déterminant « **les** ». Les élèves pourront identifier clairement le nombre « pluriel » et faire l'hypothèse que le genre est « masculin ». Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l'identification d'un nom du même genre que le déterminant. Ainsi, les élèves nommeront d'abord le mot « **mains** » et possiblement les mots « **traces** » et « **voitures** » en supposant qu'ils pourraient être acceptés même si leur genre est féminin. Par la suite, l'enseignant peut relire la phrase en remplaçant le mot « **les** » par le mot « **mains** » pour déterminer si le sens de la phrase est cohérent.

Les questions de lecture

Modifications apportées (en italique)

Q103 et Q104 : Les élèves peuvent ensuite émettre l'hypothèse qu'Arthur n'a pas été choisi en combinant les informations explicites qui montrent qu'il n'a pas été sélectionné pour faire partie d'une équipe. *Cependant, certains enfants pourraient proposer qu'Arthur n'ait pas été choisi parce qu'il y avait suffisamment de joueurs dans les deux équipes. L'enseignant peut alors relancer les élèves en leur demandant s'il peut arriver d'exclure une personne dans un jeu pour ainsi proposer plus d'une réponse aux questions.*

Modifications apportées (en italique)

Q120 : La cause est donc que le repas de Justin est différent de ce que les enfants connaissent et qu'un des camarades de classe dit qu'il aimerait mieux manger des crottes de nez barbecue. L'effet logique, le rire des enfants, est la réaction à l'information explicite « crottes de nez barbecue ». *Certains enfants pourraient également suggérer que c'est le nom du repas qui peut faire rire.*

Modifications apportées (en italique)

Q192 : À partir de la réponse des élèves, l'enseignant pourra ensuite poser la question de nouveau en posant la question suivante : « En sachant que les deux bas sont différents, pourquoi Léo traite-t-il Rose de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs? » (Q193) *Les élèves peuvent également suggérer que les gens portent généralement deux bas de la même couleur.*

Modifications apportées (en italique)

Q228 : Cette question permet aux élèves de soumettre une première hypothèse. Cette question servira à faire un rappel lorsque la question sera posée de nouveau à la page 27. Les hypothèses acceptées doivent faire référence au fait qu'Elliot s'occupe de pelleter, soit d'enlever les nuages et de nettoyer le ciel à l'aide d'une pelle. *Certains élèves peuvent également suggérer que l'expression « pelleteur de nuages » signifie qu'il s'agit d'une personne qui peut être rêveuse.*

Modifications apportées (en italique)

Q256 : L'enseignant peut également questionner les élèves pour qu'ils déterminent le sens du mot « honte » en posant la question : « Que signifie le mot « honte »? » (Q257) *Certains élèves peuvent faire l'hypothèse qu'Elliot n'aime pas montrer ses taches blanches.*

Modifications apportées (en italique)

Q196 : *La question permet de formuler une hypothèse pour comprendre pourquoi Blanche a choisi de mettre des chaussettes dépareillées. Il est alors possible de demander aux élèves si Blanche a fait le choix de ses bas ou si elle s'est trompée.*

Certains élèves peuvent avancer l'hypothèse que Blanche a fait le choix de porter des bas dépareillés pour vivre la même situation vécue par son amie Rose et ainsi aller la rejoindre.

Réponse attendue :

Blanche a choisi de porter des bas dépareillés pour se retrouver dans le coin avec son amie Blanche.

Modifications apportées (en italique)

Q222 : Nous avons modifié la question.

À quels mots réfèrent les mots « les »? (I2) (Q222)

La sélection des albums

Les critères 1 et 3 pour la sélection des albums n'étaient pas clairement exclusifs. Nous avons donc proposé des modifications.

Modifications apportées (en italique) :

1. Le texte d'un album permet d'aborder sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique principal et à des thèmes philosophiques secondaires.

3. Le réseau d'albums propose des textes qui soulèvent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique principal, mais de thèmes secondaires variés pour chacun des albums.

Aucune information n'était spécifiée dans le cadre conceptuel par rapport aux stratégies utilisées pour trouver les albums.

Modifications apportées (en italique) :

Les recherches pour trouver des albums ont, entre autres, été réalisées à partir de différentes ressources, dont les sites internet de Communication-Jeunesse, Kaléidoscope, les libraires, J'enseigne avec la littérature jeunesse, mais aussi les différents sites des maisons d'édition québécoise. De plus, des recherches documentaires à la bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ) ont permis de constituer un répertoire d'albums de littérature jeunesse traitant de thèmes qui touchent à des questions qui concernent le thème de l'identité. Les mots-clés associés à l'identité ont parfois permis de constituer les thèmes secondaires comme : apprendre à se connaître, stéréotype de genre, différences, ressemblances, adoption, amour, amitié, identité sexuelle, connaissance de soi, unicité, passions, besoins, estime de soi, acceptation des autres, affirmation de soi et acceptation de soi. Nos recherches ont permis de constituer un réseau de livres sur le thème de l'identité.

Aucune information n'était spécifiée dans la séquence par rapport aux stratégies utilisées pour trouver les albums.

Modifications apportées (en italique) :

Les recherches pour trouver des albums ont, entre autres, été réalisées à partir de différentes ressources, dont les sites internet de Communication-Jeunesse, Kaléidoscope, les libraires, J'enseigne avec la littérature jeunesse, mais aussi les différents sites des maisons d'édition québécoise. De plus, des recherches documentaires à la bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ) ont permis de constituer un répertoire d'albums de littérature jeunesse traitant de thèmes qui touchent à des questions qui concernent le thème de l'identité. Les mots-clés associés à l'identité ont parfois permis de constituer les thèmes secondaires comme : apprendre à se connaître, stéréotype de genre, différences, ressemblances, adoption, amour, amitié, identité sexuelle, connaissance de soi, unicité, passions, besoins, estime de soi, acceptation des autres, affirmation de soi et acceptation de soi. Nos recherches ont permis de constituer un réseau de livres sur le thème de l'identité.

Certaines informations présentées pour la sélection des albums ne permettent pas de bien cerner les caractéristiques qui permettent de considérer que l'album fait partie d'un corpus d'albums québécois.

Modifications apportées (en italique) :

Pendant nos recherches, nous avons aussi vérifié l'endroit de publication des albums en nous assurant que le livre était publié au Québec. Cette particularité a fait en sorte que nous avons certains livres qui ont d'abord été publiés aux États-Unis avant d'être rachetés par une maison d'édition qui publie au Québec. Nous justifions par conséquent la pertinence d'intégrer ces albums parce que nous considérons qu'ils sont incontournables pour la thématique.

Le contenu de la séquence

Les activités de lecture et de philosophie sont intégrées dans un même atelier.

Nous conservons la structure des trois ateliers en proposant une alternance entre la lecture interactive et la discussion philosophique. Néanmoins, nous avons ajouté des justifications dans la séquence afin d'explicitier les raisons théoriques et pratiques qui ont motivé nos choix.

Modifications apportées (*en italique*) :

Pour conclure cette première section

Nous avons choisi la combinaison de la lecture interactive et de la discussion philosophique par la nécessité de répondre aux besoins des élèves par rapport aux développements des habiletés ciblées par la séquence. Tout d'abord, l'alternance entre la lecture d'un texte et la discussion philosophique pour pratiquer la philosophie avec les enfants est le modèle qui est mis de l'avant par les philosophes Chirouter (2015) et Lipman (2011) dont les textes ont servi à structurer la problématique, le cadre conceptuel, mais aussi la méthodologie mise en place pour notre recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer une séquence structurée où il y a une alternance entre les questions de lecture et les questions pour pratiquer la philosophie pour enfants. Nous croyons, à partir de nos expériences et de notre expertise, que les élèves peuvent être plus intéressés et plus actifs lors des discussions lorsqu'ils peuvent réagir pendant la lecture d'un album jeunesse.

Également, nous considérons que la pratique de la philosophie pour enfants qui s'appuie sur l'utilisation de l'album de littérature jeunesse permet à l'élève de s'identifier aux personnages et de mieux comprendre les problèmes qu'ils vivent (Chirouter, 2015). Qui plus est, la lecture interactive et le dévoilement progressif d'un album permettent de faciliter le travail de compréhension en lecture en offrant des moments de discussion qui entrecoupent la lecture pour faire place aux questions des élèves qui servent à résoudre les problèmes de compréhension du texte (Morin et all., 2007; Tauveron, 2002). Nous pouvons aussi souligner qu'à partir de notre expérience personnelle, nous avons pu observer chez les enfants un intérêt et une motivation tout au long des ateliers étant donné qu'il y a une succession d'activités proposées. En résumé, c'est en nous appuyant principalement sur le modèle théorique de Chirouter (2015) et dans une moindre mesure celui de Lipman (2011) que nous avons proposé une séquence constituée d'ateliers structurés autour de la lecture d'un album jeunesse entrecoupée de moments pour poser des questions qui nécessitent de produire des inférences pour résoudre les problèmes de compréhension en lecture et d'autres moments pour pratiquer la philosophie avec des enfants en posant des questions philosophiques ainsi que des questions pour développer des habiletés de la pensée.

Les forces, les faiblesses et les améliorations souhaitées
<p>Modifications apportées : Vérification et ajout de précisions aux explications pour l'enseignant; Ajout d'une mention de l'intention de lecture avant le début de chacun des ateliers; Ajout d'explications pour accompagner les enseignants qui voudraient faire un retour sur les idées principales présentées dans les ateliers.</p>
Révision de la séquence – résumé des changements les plus importants
Nous avons modifié le résumé.
Nous avons modifié la mention « une séquence d'ateliers structurés en cinq sections » pour mentionner qu'il s'agit de « cinq étapes ».
Nous avons ajouté que les inférences causales nécessitent de lire les causes et les effets afin d'avoir une représentation cohérente de la structure du récit, <i>des émotions, des décisions et des motivations des personnages</i> . Nous avons également reformulé la phrase « Elles rendent explicites les relations entre des idées proches et adjacentes qui renvoient à une idée commune » par la phrase : « <i>Ce type d'inférences permet d'explicitier les relations entre les idées.</i> »
Nous avons ajouté la phrase suivante : « <i>Les inférences lexicales peuvent aussi se résoudre grâce à la morphologie.</i> »
Les titres des albums ont été listés dans la section 1.2.3 – lecture en réseau.
Les explications pour chacun des critères pour le choix des albums ont été séparées.
Nous avons ajouté des détails pour l'organisation spatiale de la classe.
Nous avons modifié la numérotation de la section 2.2.1 pour 2.2 et nous avons renommé la section 2.2 – Propositions pour la gestion du groupe.
Nous avons précisé le rôle de journaliste :
<p><i>Rôles des élèves - Journaliste (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>répondre aux questions de compréhension de lecture ;</i> - <i>prendre des notes sur les idées que les élèves jugent importantes pour comprendre et résumer la discussion.</i>
Nous vérifié qu'il n'était plus mentionné que nous proposons six albums pour la lecture autonome, mais bien cinq albums pour la lecture autonome.
Nous avons ajouté une explication pour justifier l'utilisation de l'album « C'est quoi moi ».
<p>Modifications apportées (en italique) : <i>Nous avons choisi de l'intégrer à la séquence puisqu'il est un incontournable pour la séquence malgré le fait qu'il n'a pas été publié par une maison d'édition québécoise. Toutefois, les albums documentaires d'Oscar Brenifier sont d'excellents livres qui permettent de soulever plusieurs questions philosophiques en proposant des pistes de réflexion pour les enfants.</i></p>

Nous avons ajouté des détails pour la description de l'intérêt de l'album « Deux garçons et un secret ».

Modifications apportées (en italique) :

Le texte du livre et les images peuvent laisser une place à l'interprétation d'une possible relation amoureuse entre les deux garçons. Toutefois, le texte fait seulement mention de la relation d'amitié entre les deux garçons.

Nous avons ajouté des commentaires dans la deuxième version de la séquence afin de préciser l'utilisation du cahier de notes, l'organisation de la classe ou le rôle de journaliste.

Nous avons modifié certaines questions.

Modifications apportées (en italique) :

Q82 : *Quel sera le sujet de ce livre? (Q82)*

Ajout d'une explication pour l'enseignant :

Les hypothèses des élèves pourront permettre d'anticiper le sujet qui pourra être abordé dans l'album. *À la fin de la lecture, l'enseignant va tenter de répondre à la question de départ. Lorsque l'intention est bien formulée, elle correspond à l'idée principale de l'album.*

Réponses attendues (Q82) : Nous allons lire Le garçon invisible pour savoir ce que le nouveau dans la classe fera pour qu'Arthur se sente moins invisible ou pour savoir comment le nouveau dans la classe changera la situation d'Arthur.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 82.

Modifications apportées (en italique) :

Une relecture de la phrase *en reprenant le référent* permet de déterminer si le bon référent a été trouvé : *Même madame Carlotti a du mal à remarquer Arthur, l'enfant invisible.*

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 90.

Modifications apportées (en italique) :

C'est également le cas dans l'illustration : Nathan et Sophie débordent de la petite page de carnet, alors qu'Arthur y figure au centre, en plus petit.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 155.

Modifications apportées (en italique) :

Il est également possible d'inciter les élèves à garder des traces de cet atelier dans leur carnet de notes.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 159.

Modifications apportées (en italique) :

Le cahier de notes peut être consulté lors du début de la discussion pour alimenter la réflexion des élèves.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 190.

Modifications apportées (en italique) :

Il est possible de faire remarquer aux élèves que la compréhension de l'expression peut aussi s'appuyer sur la morphologie des mots, soit du préfixe dé- et le radical pareil.

Nous avons modifié la réponse à la question 195.

Modifications apportées (en italique) :

Rose ravale ses larmes pour ne pas montrer qu'elle est blessée par les paroles de Léo. Elle tente de l'ignorer.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 197.

Modifications apportées (en italique) :

L'enseignant peut amener les élèves à nommer l'expression « ravaler ses larmes ».

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 209.

Modifications apportées (en italique) :

Les élèves sont invités à noter leurs réponses dans leur cahier de notes.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 214.

Modifications apportées (en italique) :

Le cahier de notes peut être consulté lors du début de la discussion pour alimenter la réflexion des élèves.

Nous avons ajouté et modifié la question Q222 et modifié les explications pour l'enseignant.

Modifications apportées (en italique) :

À quels mots réfèrent les mots « les »? (I2) (Q222)

Explications pour l'enseignant

Le pronom les dans la phrase « Il les aime tous » réfère aux mots « Les nuages ». Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « les » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et pluriel. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé. Cependant, les autres mots les sont des déterminants et le nom nuage a été effacé. Les adjectifs sont devenus des noms pour remplacer les expressions « Les nuages gris sombre, les nuages colorés, les nuages cotonneux ».

Nous avons modifié la note pour le type d'inférences travaillé à la question 228.

(I1) devient **(I3)**.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant à la question 228.

Modifications apportées (en italique) :

Au sens propre, l'album laisse croire au lecteur qu'Elliot pellette des nuages en nettoyant et en dégageant les nuages dans le ciel. Or, le vrai sens de cette expression veut dire qu'une personne a des rêves et des idéaux impossibles et inatteignables, c'est un utopiste.

Nous avons modifié la note pour le type d'inférences travaillé à la question 262.

(I1) devient **(I3)**.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant aux questions Q153-Q207-Q273-Q278 afin d'inviter les élèves à utiliser leur cahier de notes.

Modifications apportées (en italique) :

Les élèves peuvent également noter leur réponse dans le cahier de notes.

Nous avons ajouté des explications pour l'enseignant afin de poser des questions pour faire un retour sur le développement des habiletés inférentielles lors du troisième atelier :

Modifications apportées (en italique) :

L'enseignant peut questionner les élèves afin de faire un retour sur le développement des habiletés inférentielles :

- 1. Comment fait-on pour établir un lien de cause à effet dans le texte?*
- 2. Comment fait-on pour identifier le référent quand on voit un mot de substitution?*
- 3. Comment fait-on pour identifier le sens d'un mot qu'on ne connaît pas?*

Tableau 9.2 Modifications apportées à la première version de la séquence en fonction de l'évaluation menée par l'expert en lecture
Les forces, les faiblesses et les améliorations souhaitées
<p>Modifications apportées (en italique) : Nous avons ajouté une question pour aborder le rapport entre soi et l'autre en lien avec le thème de l'amitié. La question est présentée à la fin du deuxième atelier sur l'album « Dépareillés » :</p> <p><i>Comment puis-je me faire des amis en demeurant moi-même ?</i></p>
<p>Nous avons ajouté un texte d'accompagnement pour les trois ateliers afin de guider le travail de l'enseignant dans le but d'explicitier les idées principales du texte. Nous avons aussi ajouté des questions à poser aux élèves. Nous présentons d'abord les modifications pour le <u>premier atelier</u>.</p> <p>Modifications apportées (en italique) : <u>Atelier n° 1</u> <u>Ajout d'explications pour l'enseignant :</u></p> <p><i>L'enseignant peut guider les élèves pour faire ressortir certaines idées principales du texte :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les besoins et les sentiments, les goûts, les préférences, les forces et les limites de chacun;</i> • <i>L'estime de soi;</i> • <i>Le respect des autres;</i> • <i>L'amitié.</i> <p><i>Il peut être possible de relancer les élèves pour qu'ils nomment les idées principales en rappelant des moments de l'histoire. Il est possible de demander de décrire les réactions des personnages ou par exemple de faire nommer ce qui permet à Arthur de devenir lui aussi un personnage coloré.</i></p> <p><i>Exemples de questions :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quelle est l'idée importante à retenir de la situation quand les enfants rient du repas du nouvel élève Justin ?</i> 2. <i>Qu'est-ce qui permet à Arthur d'être heureux à la fin de l'histoire ?</i>

Nous présentons les informations ajoutées pour le deuxième atelier afin de rendre plus explicites les idées principales du texte.

Modifications apportées (en italique) :

Atelier n° 2

Ajout d'explications pour l'enseignant :

Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages. L'enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu'ils ont pu apprendre.

L'enseignant peut guider les élèves pour faire ressortir certaines idées principales du texte :

- *L'amitié.*
- *L'acceptation des autres*
- *S'affirmer auprès des autres.*
- *Le respect*
- *Accepter les différences des autres*

Il peut être possible de relancer les élèves pour qu'ils nomment les idées principales en rappelant des moments de l'histoire. Il est possible de demander de décrire les solutions mises en place par les personnages pour lutter contre l'intimidation de Léo. De plus, il peut être intéressant de faire nommer comment Léo a dû changer à la fin de l'histoire.

Exemples de questions :

- 1. Pourquoi était-il important pour Rose et Blanche de s'affirmer auprès de Léo?*
- 2. Comment Léo a-t-il pu expliquer qu'il avait de la difficulté à accepter les différences des autres?*
- 3. Comment puis-je me faire des amis en demeurant moi-même?*

Nous présentons les ajouts pour le troisième atelier afin de rendre plus explicites les idées principales du texte.

Modifications apportées (en italique) :

Atelier n° 3

Ajout d'explications pour l'enseignant :

L'enseignant peut guider les élèves pour faire ressortir certaines idées principales du texte :

- *L'acceptation de soi*
- *Les différences*
- *Apprendre à être heureux*
- *Apprendre à s'aimer*

Il peut être possible de relancer les élèves pour qu'ils nomment les idées principales en rappelant des moments de l'histoire. Il est possible de demander de nommer comment Elliot décrit d'abord ses taches. Les élèves peuvent ensuite réaliser qu'Elliot parle de ses taches différemment à la fin de l'histoire :

Exemples de questions :

1. *Pourquoi Elliot veut-il cacher ses taches?*
2. *Qu'est-ce qui fait qu'Elliot n'aime pas ses taches?*
3. *Comment se sent Elliot quand il apprend à accepter ses taches?*

Nous avons bonifié la séquence en présentant des questions à poser et des explications pour l'enseignant, et ce, afin d'aider les élèves à nommer des liens qui unissent les albums entre eux. Nous avons seulement ajouté des modifications le deuxième atelier et le troisième atelier.

Nous présentons d'abord les informations ajoutées pour le deuxième atelier afin de rendre plus explicites les liens entre les thèmes secondaires soulevés par les textes présentés dans la séquence d'ateliers.

Modifications apportées (en italique) :

Atelier n° 2

Questions ajoutées :

a) *Qu'est-ce qui était le plus important pour Arthur dans l'histoire « Le garçon invisible » ainsi que pour Rose et Blanche dans l'histoire « Dépareillées » ?*
Réponse attendue : Les amis sont importants.

b) *Qu'est-ce qui fait une différence pour Arthur ainsi que Rose et Blanche ?*

c) *Pourquoi l'amitié aide-t-elle les personnages dans les deux histoires « Le garçon invisible » et « Dépareillés » ?*

d) *Comment l'acceptation des différences a-t-elle aidé les personnages dans les histoires « Le garçon invisible » et « Dépareillés » ?*

e) *Arthur porterait-il des chaussettes dépareillées comme les deux filles ?*

f) *Quelles différences avez-vous observées entre Arthur, Rose et Blanche ?*

Ajout pour les explications pour l'enseignant :

Les albums « Le garçon invisible » et « Dépareillés » abordent les thèmes du respect, de l'amitié et de l'acceptation des différences. Les questions peuvent aider à faire ressortir l'importance des thèmes abordés dans les albums.

Réponses attendues pour les questions a) à f) :

a) *Les amis sont importants.*

b) *Les amis font une différence dans la vie des personnages.*

c) *L'amitié rend les personnages plus forts.*

d) *Les personnages ont été capables de se faire de nouveaux amis.*

e) *Il ne porterait pas des chaussettes dépareillées parce qu'il est plus timide.*

f) *Arthur est timide. Rose et Blanche sont capables de s'affirmer. Blanche est capable de protéger une amie.*

Nous présentons les informations ajoutées pour le troisième atelier afin de rendre plus explicites les liens entre les thèmes secondaires soulevés par les textes présentés dans la séquence d'ateliers.

Modifications apportées (en italique) :

Atelier n° 2

Questions ajoutées :

- a) *Les amis sont très importants pour les personnages d'Arthur dans « Le garçon invisible » ainsi que pour Rose et Blanche dans « Dépareillées ». Qui sont les personnes qui semblent être plus importantes dans la vie d'Elliot dans « Le pelleteur de nuages »?*
- b) *À qui Elliot demande-t-il de l'aide ?*
- c) *Si Elliot a été aidé par ses parents, qui sont les personnes qui ont plutôt aidé Arthur, Rose et Blanche ?*
- d) *Comment l'aide des autres peut-elle nous aider ?*
- e) *Pourquoi est-il plus difficile d'accepter ses différences pour Elliot que pour Arthur, Rose et Blanche ?*
- f) *Les trois histoires se passent à l'école. Comment pourrait-on aider les autres à s'accepter et à s'aimer lorsque nous sommes à l'école ?*

Ajout pour les explications pour l'enseignant :

Les questions permettent de faire des liens entre les textes des différents livres lus. L'enseignant peut ainsi vérifier comment les élèves sont capables de comprendre les histoires.

Les deux albums abordent les thèmes du respect, de l'amitié et de l'acceptation des différences. Les questions servent à faire ressortir l'importance des thèmes abordés dans les albums.

Réponses attendues pour les questions a) à f) :

- a) *Les parents d'Elliot sont importants.*
- b) *Les parents d'Elliot ont pu l'aider en lui parlant.*
- c) *Arthur, Rose et Blanche ont été aidés par leurs amis.*
- d) *L'aide des autres personnes peut nous aider à être heureux.*
- e) *Elliot a une maladie qui peut affecter sa santé.*
- f) *On pourrait aider tout le monde en comprenant et en acceptant mieux les différences des autres.*

Nous avons proposé davantage de réponses attendues pour la question Q104.

Modifications apportées (en italique) :

b) Pourquoi Arthur n'a-t-il pas été choisi? (**II**) (Q104)

Réponses attendues :

b) 1 - Arthur n'a pas été choisi parce qu'il n'a pas d'ami.

b) 2 – J.F. n'a pas remarqué qu'Arthur n'a pas été pris dans une équipe.

b) 3 – J.F. n'a pas remarqué qu'Arthur avait envie de jouer.

Nous avons modifié la réponse attendue pour la question Q135.

Modifications apportées (en italique) :

Réponse attendue :

Arthur est déçu parce qu'il ne peut pas travailler en équipe avec Justin. Arthur se retrouve encore tout seul.

Nous avons modifié les questions Q139 et Q140.

Modifications apportées (en italique) :

*Comment peut-on devenir des amis? (**H1**) (Q139)*

*Avec qui est-ce qu'on a envie de devenir ami? (**H4**) (Q140)*

Nous avons modifié la réponse attendue pour la question Q190.

Modifications apportées (en italique) :

Réponse attendue :

On parle de choses qui ne sont pas pareilles alors qu'on s'attendrait à ce qu'elles le soient.

ANNEXE J
DEUXIÈME VERSION DE LA SÉQUENCE

L'annexe J présente la nouvelle version de la séquence. Cette nouvelle version de la séquence a été adaptée en fonction de l'évaluation et des commentaires reçus de la part des évaluateurs. Cette version de la séquence n'a pas été de nouveau soumise à l'évaluation des deux experts.

Apprendre à se poser des questions dès le primaire

**Séquence d'ateliers de philosophie pour enfants sur le thème
de l'identité pour les élèves du 2^e cycle du primaire**

**par Maxime Picard, étudiant à maîtrise en didactique, UQAM
mars 2022**

cccvii

RÉSUMÉ

Ce document est le fruit d'un travail de recherche qui a pour objet la didactique de la lecture et de la philosophie pour enfants. Cette recherche s'intéresse à l'élaboration et à la conception d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

La séquence d'ateliers de philosophie pour enfants proposée est structurée à partir d'activités d'apprentissages dont les objectifs visent à aider les enseignants dans l'enseignement de la compréhension en lecture et plus spécifiquement les habiletés à produire des inférences tout en permettant également aux élèves d'apprendre à réfléchir.

La conception de cette séquence est le résultat d'une recherche-développement dans laquelle la pratique de la philosophie pour enfants est mise de l'avant en s'appuyant sur le modèle élaboré par Edwige Chirouter (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017). Ce modèle s'appuie principalement sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour réaliser des ateliers de philosophie avec des enfants. Selon Chirouter (2015), les ateliers de philosophie pour enfants permettent aux élèves d'apprendre à réfléchir lors d'une discussion où les participants doivent écouter, confronter, débattre, s'exprimer et prendre la parole pour répondre à des questions philosophiques.

Nos recherches ont permis d'observer l'absence de séquence d'ateliers destinée aux enseignants du primaire pour la pratique de la philosophie avec les enfants qui sont conçues à partir d'un corpus constitué notamment d'albums jeunesse québécois qui permettraient à la fois le développement d'habiletés de compréhension en lecture et d'habiletés de la pensée. Notre travail permet de présenter une séquence conçue à partir d'une sélection d'albums de littérature jeunesse provenant principalement d'un corpus d'œuvres québécoises qui sont propices à la réalisation d'ateliers de philosophie pour enfants.

La séquence d'ateliers que nous proposons est structurée autour d'un réseau d'albums jeunesse qui ont été sélectionnés pour la qualité de leur texte, mais aussi parce qu'ils abordent un thème philosophique spécifique, soit le thème de l'identité. Nous expliquerons également comment

utiliser notre séquence d'ateliers de philosophie pour enfants visant le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Mots clés : lecture, compréhension de lecture, philosophie pour enfants, compréhension inférentielle, habiletés de la pensée, habiletés inférentielles, inférences, séquence.

INTRODUCTION

Dès la maternelle, l'école est responsable d'amener les enfants à réfléchir et à se poser des questions. Pour nous, pratiquer la philosophie avec les enfants est ce qui permet le plus facilement d'atteindre cet objectif. Nous croyons que l'école devrait encourager les élèves à réfléchir, à discuter, à débattre, à écouter et à rechercher des réponses dans le but d'apprendre. Voilà pourquoi la pratique de la philosophie pour enfants est essentielle dès l'école primaire.

Bien entendu, nous pouvons affirmer que la lecture est une activité déterminante pour apprendre. Nous considérons d'ailleurs que ce sont les textes adaptés pour les jeunes élèves et plus particulièrement la littérature jeunesse qui par leur richesse sont des moyens de prédilection pour apprendre à penser et à se poser des questions. C'est pourquoi nous avons choisi de mener un projet de recherche-développement qui porte à la fois sur l'apprentissage de la lecture et la pratique de la philosophie pour enfants à l'aide de la littérature jeunesse.

PRÉSENTATION DU CONTENU DE LA SÉQUENCE D'ATELIERS

Nous présentons maintenant le contenu de la séquence d'ateliers qui permet de définir en quoi consiste la pratique de la philosophie pour enfants selon le modèle d'Edwige Chirouter et nous expliquons la planification des activités identifiées pour le développement d'habiletés inférentielles et d'habiletés de la pensée.

Tout d'abord, la séquence d'ateliers que nous avons préparée est subdivisée en cinq sections. Une première section sert à expliciter les éléments théoriques de la séquence. Nous abordons plus spécifiquement les différentes composantes de la séquence, dont celles qui visent le développement à l'oral des habiletés inférentielles, mais également les composantes pour le développement des habiletés de la pensée. De plus, nous présentons des pratiques permettant d'assurer le bon déroulement des ateliers, pour faciliter la gestion d'un groupe d'élèves pendant un atelier et pour organiser le matériel nécessaire pour la séquence.

La deuxième section explique comment prévoir, planifier et organiser la présentation du réseau d'albums retenus pour la séquence ainsi que l'animation des trois ateliers de philosophie pour enfants. Nous avons ainsi formulé des propositions sur le temps à prévoir pour l'animation de la séquence, le temps nécessaire pour que les élèves puissent avoir accès à un réseau d'albums sélectionnés pour leur permettre d'en faire une lecture autonome, le temps prévu pour l'animation d'un atelier et le temps estimé pour réaliser une séquence de trois ateliers de philosophie pour enfants.

La troisième section nous sert à expliquer quel est le déroulement à prévoir pour l'animation de la séquence d'ateliers de philosophie pour enfants. Nous donnons des pistes pour assurer la gestion de classe en nous appuyant sur les moyens proposés par le modèle de Chirouter (2015). Nous explicitons plus exactement l'organisation de la classe, les rôles des élèves, la prise de notes et l'animation des ateliers.

La quatrième section dévoile la planification qui pourra aider les élèves à se familiariser avec le thème philosophique retenu pour la séquence. Nous suggérons une première sélection d'albums qui sont accompagnés de questions philosophiques. Ces livres pourront être utilisés pour que les

enfants puissent réfléchir, de façon individuelle, aux enjeux reliés au thème philosophique de la séquence.

La cinquième section permet d'avoir accès à une planification pour la réalisation de trois ateliers de philosophie pour enfants. Chacun des ateliers est prévu pour suivre une progression afin d'aborder différents thèmes secondaires liés au thème principal de la séquence, soit le thème de l'identité. La planification des ateliers est accompagnée d'un résumé de l'album, d'une description de l'intérêt de l'album pour la réalisation des ateliers, des questions de compréhension de lecture pour le développement d'habiletés inférentielles, des questions philosophiques ainsi que des questions pour développer les habiletés de la pensée.

Section 1 : Élaboration et conception de la séquence

Structure de la séquence

La structure de la séquence que nous proposons pour pratiquer la philosophie pour enfants est organisée à partir de différentes activités qui visent le développement d'habiletés de compréhension de lecture et d'habiletés de la pensée. Notre travail de recherche nous a mené à concevoir une séquence d'ateliers structurée en cinq étapes, dont l'annonce du thème de la séquence, la mise à la disposition des élèves d'un réseau de livres et de trois ateliers pour approfondir les questionnements spécifiques au thème philosophique de la séquence.

Les différents objectifs poursuivis par ces sections sont complémentaires dans la mesure où elles doivent encourager les élèves à développer des habiletés pour comprendre des textes et pour apprendre à penser par soi-même. Nous proposons d'annoncer le thème pour permettre aux élèves de débiter une réflexion sur le thème philosophique retenu dans le but de leur laisser du temps pour penser aux enjeux qui pourront être soulevés lors des ateliers, et ce, à partir de ce qu'ils connaissent déjà.

Ensuite, nous recommandons de présenter un réseau de livres pour que les élèves puissent lire de façon autonome des albums qui soulèvent des questionnements en lien avec le thème philosophique de la séquence. L'objectif est de permettre de constituer une culture commune et des repères qui pourront servir à exemplifier certains arguments qui pourront aider à enrichir les réflexions des enfants. Les œuvres doivent contribuer à faire réfléchir à l'aide de points de vue diversifiés.

Nous suggérons de réaliser trois ateliers à partir d'un album différent à chaque fois parce qu'il est possible, voire nécessaire, de faire des comparaisons, des distinctions et des nuances entre des façons de penser qui impliqueront de s'arrêter pour se demander comment, l'enfant pourrait, lui, réagir dans les situations vécues par les personnages des albums. Le thème philosophique des ateliers sert à réunir les albums, mais permet aussi d'aborder des thèmes secondaires qui pourront contribuer à enrichir la compréhension, encourager le doute raisonnable et peut-être remettre en question des idées préconçues. Enfin, l'élaboration de la séquence d'ateliers a été fondée sur l'idée d'utiliser des albums de littérature jeunesse et vise à présenter de multiples façons de voir un thème

philosophique pour tenter d'en comprendre la complexité tout en développant des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée.

1 - Composantes qui ont permis l'élaboration de la séquence d'ateliers

Dans cette section, nous présenterons les concepts qui ont permis l'élaboration de la séquence. Nous fournirons des explications pour le développement des habiletés inférentielles et pour le développement des habiletés de la pensée.

1.1 - Développement des habiletés inférentielles

Les activités pédagogiques de la séquence ont été conçues pour favoriser le développement d'habiletés inférentielles et ainsi faciliter la production d'inférences lors d'une lecture interactive faite par l'enseignant qui pose des questions sur le texte afin d'établir la cohérence d'une histoire (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette, Carrier et St-Pierre, 2020). C'est plus spécifiquement la lecture de l'enseignant et les questions posées qui soutiennent l'enseignement explicite des habiletés inférentielles. Ce que nous proposons s'appuie sur la réalisation des trois ateliers de philosophie pour enfants à partir de trois albums différents. Pour cela, nous avons préparé une planification détaillée pour chacun des albums, et ce, en adaptant l'activité de lecture interactive pour que l'enseignant puisse faire des arrêts à différents endroits pendant la lecture du texte afin de poser des questions de compréhension de lecture et des questions philosophiques.

La lecture interactive des albums a été planifiée pour suggérer un certain nombre de questions qui visent à produire trois différents types d'inférences nécessaires à la compréhension du texte. L'objectif est d'assurer une compréhension générale du texte en évitant de surcharger la lecture orale. Les inférences retenues sont les suivantes : inférences causales, inférences référentielles et inférences lexicales. De plus, nous suggérons dans la séquence des exemples de réponses d'élèves et des explications pour l'enseignement qui pourront guider le travail des enseignants. Nous allons maintenant expliquer les différents types d'inférences.

A - Les inférences causales

Les inférences causales consistent à lier les causes et les effets afin d'avoir une représentation cohérente de la structure du récit, des émotions, des décisions et des motivations des personnages (Bianco, 2015; Blanc, 2009). Ce type d'inférence permet d'explicitier les relations entre les idées. Elles permettent de gérer la cohérence du texte en établissant des liens logiques entre des groupes de mots qui se retrouvent dans différentes phrases (Bianco, 2015; Giasson, 2011). Ces inférences causales nécessitent de faire des liens entre des informations explicites et implicites réparties tout au long du texte, et ce, pour produire une nouvelle idée cohérente qui émerge de la structure du texte (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011).

B - Les inférences référentielles

Les inférences référentielles impliquent d'identifier des mots qui ont été substitués par d'autres mots et de comprendre les informations qu'ils représentent (Touchette *et al.*, 2020). Ces inférences impliquent d'identifier des pronoms, des mots de substitution ou des groupes de mots dont les référents ont été nommés ailleurs dans le texte (Bianco, 2015; Giasson, 2011; Touchette *et al.* 2020). Les nouveaux mots peuvent être des synonymes, des périphrases ou des termes génériques qui réfèrent à une même idée initiale, mais qui nécessitent que le lecteur fasse l'inférence nécessaire pour identifier et comprendre ce dont il est question.

De plus, nous avons choisi d'utiliser la gradation proposée par Montésinos-Gelet *et al.* (2022) qui permet de détailler des critères de complexité pour la production d'inférences de type « référentielle » ou « anaphorique ».

Nous avons choisi d'utiliser les critères suivants :

- 1) plus le pronom est rapproché du mot référent, plus il est facile de le repérer;
- 2) un pronom sujet est plus facile à associer à son référent qu'un pronom objet;
- 3) le marquage du genre et du nombre facilite la sélection pour repérer le référent de la reprise;
- 4) une reprise qui précède son référent est plus difficile à comprendre.

Le numéro associé à un critère correspond au niveau de difficulté suivant :

- 1 = facile;
- 2 = moyennement facile;
- 3 = moyennement difficile;
- 4 = difficile.

Nous avons choisi d'inclure le niveau de difficulté dans les explications pour l'enseignant afin de pouvoir juger des habiletés des élèves lors des activités de lecture interactive.

C - Les inférences lexicales

Les inférences lexicales aident à comprendre des mots nouveaux et inconnus du lecteur en se servant du contexte, du thème et du sujet du texte (Touchette *et al.*, 2020). Les inférences lexicales peuvent aussi se résoudre grâce à la morphologie. Le lecteur doit se servir de ses connaissances générales, de ses connaissances lexicales sur le vocabulaire et du texte pour comprendre l'histoire (Touchette *et al.* 2020).

Les trois types d'inférences que nous avons ciblés ont été retenus parce qu'ils aident à établir la cohérence des histoires lues et qu'ils aident à la compréhension d'un texte. Nous expliquerons ensuite comment les albums ont été choisis.

1.2 - Développement des habiletés de la pensée

Dans cette section, nous présenterons les concepts qui permettent le développement des habiletés de la pensée. Nous fournirons des explications sur la philosophie pour enfants en explicitant la discussion et les rôles. Nous détaillerons également les habiletés de la pensée, la lecture en réseau, la lecture interactive et le choix des albums.

1.2.1 - Philosophie pour enfants - discussion, rôles

La pratique de la philosophie selon Chirouter (2015) s'incarne à partir des discussions entre les enfants parce qu'ils sont invités à réfléchir à des questions philosophiques qui émergent d'un texte de littérature jeunesse. Les questions posées sont donc en lien avec la littérature jeunesse utilisée. Dans la séquence que nous proposons, les albums ont été sélectionnés pour inciter les élèves à se poser des questions sur le thème de l'identité. On peut définir le thème de l'identité en fonction du sens du mot identité : « Ce qui permet de reconnaître une personne parmi toutes les autres. » (Le Robert - Dico en ligne, 2021). Michel Sasseville (2021) conseille d'aborder cette problématique philosophique en encourageant les élèves à mieux se connaître pour développer une bonne estime de soi.

Nous avons retenu ce thème parce que nous avons observé que les enfants se posent la question « Qui suis-je? ». On peut constater que les enfants de l'âge de 8 à 11 ans sont intéressés par leurs passions et qu'ils veulent parler de leurs intérêts, de ce qu'ils aiment, d'où ils viennent, de ce qui les fait ressembler ou les fait se distinguer de leurs amis, ou encore, de ce qui les définit comme garçon, comme fille ou comme personne. Les questionnements philosophiques de la séquence doivent être variés pour soulever différents angles et pour proposer plusieurs points de vue pour mieux comprendre le thème philosophique. Nous pouvons trouver des visions contradictoires entre deux albums ou même choisir des histoires qui en certaines occasions peuvent s'éloigner en apparence de la vie des enfants, mais qui permettent de confronter des préjugés. Le thème de l'identité est un sujet vaste dès lors qu'on aborde les ressemblances ou les différences qu'il peut exister entre les personnes.

À partir de cette prémisse, il est par la suite possible de comparer différentes façons de se définir en tant que personne en soulevant des questions pour mieux comprendre les handicaps physiques, les maladies, les troubles du développement, les droits des personnes, les conditions de vie, les différences entre garçon et fille ou même des préférences sexuelles. Bref, l'intérêt de pratiquer la philosophie avec des enfants à partir d'albums jeunesse est de permettre aux élèves de s'identifier aux personnages ou de comparer leurs points de vue à ceux de leurs camarades de classe, et ce, pour réfléchir à une question initiale comme « Qui suis-je? ».

Si la discussion a une importance lors des ateliers de philosophie pour enfants, ce sont les rôles qui détermineront les attentes que l'enseignant pourra avoir envers les élèves : selon Chirouter (2015), la distribution de rôles permet d'impliquer plus activement les élèves dans la discussion. Chirouter (2015) identifie les rôles de président de séance, de passeur de parole, de synthétiseur, d'observateur, de discutant et de journaliste. Le président de la séance sera responsable de déterminer les tours de parole. Le passeur de parole aide l'élève qui veut parler en lui remettant un objet pour identifier celui qui parle. Le synthétiseur doit être capable de résumer les idées générales qui ressortent de la conversation. Les observateurs ont la responsabilité d'être attentifs à la discussion afin de souligner les points avec lesquels ils sont en accord ou en désaccord afin de faire un rappel des idées énoncées pendant la discussion. Les autres élèves sont les discutants et ils doivent participer activement à la discussion.

Nous suggérons, en nous inspirant des rôles de Chirouter (2015), de séparer le groupe en trois sous-groupes pour que chacun des sous-groupes puisse assumer le rôle d'observateur lors d'un atelier. L'objectif est de laisser la possibilité aux élèves de jouer au moins deux rôles différents. Néanmoins, il est essentiel que tous les élèves occupent le rôle de discutant au moins pendant le temps d'un des trois ateliers de la séquence.

1.2.2 - Habiletés de la pensée

Les habiletés de la pensée constituent des façons d'exercer une pensée critique en étant capables de : formuler des questions; expliquer des concepts mal définis; faire des comparaisons en nommant des ressemblances et des différences; et proposer des exemples et des contrexemples. Le développement des habiletés de la pensée est réalisable parce que le questionnement de

l'enseignement sert à lancer la discussion philosophique, mais également à relancer les élèves pour qu'ils puissent mettre en pratique les habiletés que nous avons ciblées pour la séquence. Nous avons identifié dans la planification des discussions qu'il y aura des questions qui peuvent soutenir le développement de quatre différentes habiletés de la pensée pendant la lecture interactive des albums. Nous vous les présentons :

A - Formuler des définitions

La formulation de définitions doit permettre de comprendre ce qui est dit par chacun des participants. Elle peut inclure des reformulations ou des explications pour comprendre la discussion.

B - Chercher à expliquer des concepts mal définis

La recherche pour expliquer des concepts qui peuvent être mal définis amène les enfants à apporter des précisions, des redéfinitions et de nouvelles explications.

C - Faire des comparaisons, nommer des ressemblances et des différences

La capacité à faire des comparaisons pertinentes, à nommer des ressemblances et des différences incite à nuancer et à mieux argumenter ses idées.

D - Proposer des exemples et des contre-exemples

La proposition d'exemples et de contre-exemples fait appel à la culture d'un enfant afin qu'il puisse expliciter sa pensée. Il peut utiliser une référence à un livre, une règle, un principe ou une idée. Le contre-exemple amène à nommer une situation où l'argument n'est plus valide.

1.2.3 - Lecture en réseau

La lecture en réseau d'albums jeunesse permet de lire des textes autour d'un même thème philosophique. La possibilité de lire plus d'un album relié au thème de l'identité permet d'avoir des points de vue différents et ainsi développer une compréhension fine de l'enjeu. Nous présentons plus spécifiquement un réseau d'albums que les élèves pourront lire seuls de façon autonome, et ce, pour qu'ils puissent commencer à réfléchir à différentes questions philosophiques reliées au thème retenu. Les titres des albums retenus pour la lecture autonome sont : 1) *C'est quoi moi*; 2) *Laurent, c'est moi*; 3) *Mes parents pour la vie*; 4) *Paul et Antoinette*; 5) *Deux garçons et un secret*.

Les trois autres albums retenus pour la séquence d'ateliers sont : 6) *Le garçon invisible*; 7) *Dépareillés*; et 8) *Le pelleteur de nuages*. Nous détaillerons plus loin ces albums et comment nous avons choisi de les utiliser.

1.2.4 - Lecture interactive

Les activités de lecture interactive que nous proposons visent le développement, à l'oral, des habiletés à inférer pour comprendre le texte et des habiletés de la pensée. La lecture interactive est donc l'activité d'enseignement qui structure le déroulement des ateliers, c'est-à-dire que la discussion philosophique entre les élèves peut s'appuyer sur la lecture d'un album qui est faite par un enseignant. La lecture à voix haute de l'enseignant est d'ailleurs planifiée pour permettre des arrêts qui favorisent les interactions entre l'enseignant et les élèves ou les interactions entre les élèves. Les activités de lecture interactive ont été planifiées à partir de trois albums de fiction qui ont été choisis pour traiter du thème de l'identité : *Le garçon invisible*; *Dépareillés*; et *Le pelleteur de nuages*. Les questions de compréhension de lecture, les questions philosophiques et les questions pour développer les habiletés ont été préparées et indiquées dans la planification de chacun des ateliers. Si la lecture interactive permet de poser des questions pour résoudre des problèmes de compréhension soulevés par le texte, c'est la modélisation pendant la lecture de l'enseignant qui sert à montrer comment il est possible de repérer des informations explicites dans un texte. Ainsi, ce sont les indices du texte, combinés aux questions de l'enseignant qui permettent de soutenir les réflexions des élèves lorsqu'ils tentent d'inférer des informations explicites et implicites.

1.2.5 - Choix des albums

Pour l'élaboration d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants, des critères et des caractéristiques permettent une sélection d'albums en fonction d'un thème philosophique. Pour la séquence développée pour ce projet, nous avons choisi le thème de l'identité. Les recherches pour trouver des albums ont, entre autres, été réalisées à partir de différentes ressources, dont les sites internet de Communication-Jeunesse, Kaléidoscope, les libraires, J'enseigne avec la littérature jeunesse, mais aussi les différents sites des maisons d'édition québécoise. De plus, des recherches documentaires à la bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ) ont permis de constituer un répertoire d'albums de littérature jeunesse traitant de thèmes qui touchent à des questions qui concernent le thème de l'identité. Les mots-clés associés à l'identité ont parfois permis de constituer les thèmes secondaires comme : apprendre à se connaître, stéréotype de genre, différences, ressemblances, adoption, amour, amitié, identité sexuelle, connaissance de soi, unicité, passions, besoins, estime de soi, acceptation des autres, affirmation de soi et acceptation de soi. Nos recherches ont permis de constituer un réseau de livres sur le thème de l'identité.

Pendant nos recherches, nous avons aussi vérifié l'endroit de publication des albums en nous assurant que le livre était publié au Québec. Cette particularité a fait en sorte que nous avons des livres qui ont d'abord été publiés aux États-Unis avant d'être rachetés par une maison d'édition qui publie au Québec. Nous justifions par conséquent la pertinence d'intégrer ces albums parce que nous considérons qu'ils sont incontournables pour la thématique.

Un premier critère que nous avons retenu pour la sélection des albums a donc été de cibler des textes qui soulèvent des questions philosophiques et plus spécifiquement pour parler de sujets reliés à l'identité comme l'acceptation de soi et des autres, la connaissance de soi, l'origine ethnique, les rôles selon le genre, les stéréotypes de genre, l'adoption, l'amour entre parents et enfants, l'amitié, l'amour entre deux personnes, l'identité sexuelle et l'affirmation de soi.

Nous suggérons une liste d'albums composée d'un album documentaire et de sept albums de fiction pour traiter sous différents angles la question de l'identité, dont trois des albums de fiction qui

serviront à l'animation des trois ateliers de philosophie pour enfants. La structure de la séquence a été conçue pour expliquer aux enseignants dans la section « développement des habiletés de la pensée » les raisons qui justifient l'importance de traiter de ce thème avec des élèves du deuxième cycle.

Un deuxième critère pour la sélection des albums sert à cibler des livres dont le texte est riche et suffisamment complexe pour viser à la fois le développement des habiletés inférentielles et des habiletés de la pensée tout en accordant une importance aux questions philosophiques qui sont spécifiques au thème de l'identité.

Un troisième critère pour la sélection des albums est de présenter un texte propice pour aborder des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en explorant différentes idées sur le thème de l'identité. Une première sélection d'un album documentaire et de quatre albums de fiction a été constituée pour que les élèves soient invités à faire individuellement une lecture autonome de ces livres.

Un quatrième critère qui permet d'orienter la sélection des albums est que les élèves puissent être capables de comprendre assez facilement le texte sans requérir l'aide de l'enseignant. Ces albums ont été identifiés pour pouvoir être lus par les élèves dans le but qu'ils se familiarisent avec le sujet de l'identité. Nous présentons dans la séquence un résumé de chacun des albums ainsi que les raisons qui justifient l'intérêt de lire le livre en vue de préparer les enfants à leur participation aux ateliers.

De plus, un cinquième critère incite à cibler des albums parce qu'ils traitent tous d'un thème philosophique principal, comme celui de l'identité, et qu'ils abordent des thèmes secondaires qui permettent d'offrir différents points de vue propices pour le développement d'habiletés de la pensée.

Les critères précédemment nommés servent à faire deux sélections d'albums, dont une première sélection de cinq albums retenus pour la lecture autonome, puis une deuxième sélection de trois albums de fiction. Un seul album est utilisé pour l'animation d'un atelier de philosophie pour enfants. Les trois albums ont été choisis spécifiquement parce que la lecture de ces textes permet de poser des questions de compréhension de lecture qui visent à développer des habiletés inférentielles.

Les trois ateliers sont accompagnés d'une planification détaillée qui est structurée autour d'une lecture interactive permettant des arrêts planifiés pour poser des questions de compréhension de lecture et pour permettre des discussions philosophiques permettant de répondre à des questions philosophiques et des questions pour développer les habiletés de la pensée que nous avons ciblées. Finalement, la cinquième section de ce document permet de détailler la séquence d'ateliers et d'expliquer les raisons qui ont motivé la sélection des trois albums nécessaires à l'animation des ateliers de philosophie pour enfants.

En somme, voici les critères qui ont permis de faire la sélection des albums utilisés pour la conception de la séquence:

1. Le texte d'un album permet d'aborder sous différents angles des questions philosophiques reliées à un thème philosophique principal et à des thèmes philosophiques secondaires;
2. Ils permettent le développement des habiletés inférentielles en posant des problèmes de compréhension qui impliquent un travail sur les habiletés inférentielles et ils permettent de développer des habiletés de la pensée en soulevant des questions philosophiques qui nécessitent une réflexion;
3. Le réseau d'albums propose des textes qui soulèvent des questions philosophiques différentes et complémentaires entre les albums en traitant d'un même thème philosophique principal, mais de thèmes secondaires variés pour chacun des albums;
4. Certains albums sont sélectionnés pour correspondre au niveau de lecture des élèves et ils sont choisis pour qu'ils puissent être lus en lecture autonome;
5. Ils explorent des thèmes secondaires en lien avec le même thème philosophique retenu pour la séquence tout en offrant plusieurs points de vue nécessaires au développement d'habiletés de la pensée.

1.3 - Déroulement des ateliers, gestion du groupe et organisation du matériel

Pour la prochaine partie, nous nous inspirons d'Edwige Chirouter (2015) et de Matthew Lipman (2011) qui ont suggéré des méthodes pour animer des ateliers de philosophie pour enfants. Dans le cadre de l'élaboration de la séquence, nous avons jugé qu'il était intéressant de suggérer quelques éléments identifiés comme essentiels par les deux philosophes.

1.3.1 - Présentation du thème philosophique et des livres du réseau

Chirouter (2015) recommande d'annoncer le thème philosophique des ateliers de philosophie aux élèves en présentant au même moment les albums qui serviront à la culture commune des élèves. Nous proposons de laisser le premier réseau de cinq albums (un documentaire et les quatre albums de fiction) une semaine avant le début des ateliers afin que les élèves puissent les lire de façon autonome avant le premier atelier.

1.3.2 - Gestion du groupe - l'organisation de la classe

Il est recommandé d'organiser la classe de sorte que tous les élèves puissent se voir (Chirouter, 2011; Lipman, 2011). Il peut donc être possible d'installer les élèves en cercle ou en rectangle, assis derrière des bureaux, assis sur des chaises ou assis par terre. L'important est de pouvoir permettre à tous les participants de se voir. Cette idée peut permettre de faciliter la communication entre les participants.

1.3.3 - Gestion du groupe - les rôles des élèves

Les rôles des élèves permettent de responsabiliser les élèves et de les impliquer pendant les ateliers (Chirouter, 2015). C'est pourquoi il est recommandé d'attribuer des rôles aux élèves avant le début de la lecture interactive, soit après l'annonce du thème de la discussion et des premières questions pour permettre aux élèves de réfléchir au thème philosophique.

1.3.4 - Gestion du groupe - la prise de notes

L'enfant se pose des questions et il a déjà des idées pour comprendre le monde qui l'entoure. Chirouter (2011) suggère de d'abord demander aux enfants de prendre des notes et de réfléchir sur ce qu'ils savent sur un sujet. Nous recommandons de poser une question philosophique pour débiter chacun des ateliers et de demander aux élèves de noter leurs réponses dans un cahier de notes. Également, nous considérons que la prise de notes tout au long des ateliers peut être utilisée pour que l'enseignant examine les traces des élèves et observe la progression par rapport au développement des habiletés de la pensée. Les élèves peuvent, par exemple, commencer à donner des définitions sur le sens de quelques mots ou à expliquer des idées à partir de leurs propres mots et de ce qu'ils ont pu apprendre pendant les ateliers. Également, nous recommandons de laisser une place importante à la liberté des enfants en réduisant au minimum l'organisation du contenu du

cahier. Nous recommandons l'utilisation du cahier de notes pour permettre à l'écrit d'avoir le rôle de développer et de structurer la pensée tel que proposé par Blaser *et al.* (2015). Il ne s'agit donc pas de proposer un outil d'évaluation à proprement dit. Nous considérons que l'utilisation du cahier participe plutôt à renforcer la place de l'écrit pour le développement des habiletés de la pensée.

1.3.5 - Gestion du groupe - animation des ateliers

Le rôle de l'enseignant permet, au besoin, d'accompagner les élèves pendant la discussion sur les questions philosophiques en relançant la discussion par des questions, mais sans toutefois donner sa propre opinion sur les questions. Il s'agit d'une posture où l'enseignant favorise les échanges et la réflexion des élèves qui pourront identifier des éléments centraux du thème philosophique à partir des albums ciblés. À l'opposé, les questions sur les textes lus impliquent une modélisation de la part de l'enseignant lors de la lecture interactive afin de solliciter la participation de tous les élèves. Le but est de les accompagner dans l'identification des éléments explicites qui pourront permettre de faire des hypothèses et de déduire des informations implicites qui favorisent une compréhension plus fine du texte.

En guise de conclusion pour l'animation des ateliers, nous privilégions une approche adaptée aux besoins des élèves pour que l'enseignant puisse ajuster le temps en fonction de ce que nous suggérons, mais dans la mesure où les élèves sont impliqués dans la discussion et qu'ils sont encore concentrés. Un moment de réflexion et d'introspection à la fin des ateliers peut aider les élèves à répondre à la question à partir de ce qu'ils ont appris en gardant une trace écrite dans un cahier de notes.

Pour conclure cette première section

Nous avons choisi la combinaison de la lecture interactive et de la discussion philosophique par la nécessité de répondre aux besoins des élèves par rapport aux développements des habiletés ciblées par la séquence. Tout d'abord, l'alternance entre la lecture d'un texte et la discussion philosophique pour pratiquer la philosophie avec les enfants est le modèle qui est mis de l'avant par les philosophes Chirouter (2015) et Lipman (2011) dont les textes ont servi à structurer la problématique, le cadre conceptuel, mais aussi la méthodologie mise en place pour notre recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer une séquence structurée où il y a une alternance entre les questions de lecture et les questions pour pratiquer la philosophie pour enfants. Nous croyons, à partir de nos expériences et de notre expertise, que les élèves peuvent être plus intéressés et plus actifs lors des discussions lorsqu'ils peuvent réagir pendant la lecture d'un album jeunesse.

Également, nous considérons que la pratique de la philosophie pour enfants qui s'appuie sur l'utilisation de l'album de littérature jeunesse permet à l'élève de s'identifier aux personnages et de mieux comprendre les problèmes qu'ils vivent (Chirouter, 2015). Qui plus est, la lecture interactive et le dévoilement progressif d'un album permettent de faciliter le travail de compréhension en lecture en offrant des moments de discussion qui entrecoupent la lecture pour faire place aux questions des élèves qui servent à résoudre les problèmes de compréhension du texte (Morin et al., 2007; Tauveron, 2002). Nous pouvons aussi souligner qu'à partir de notre expérience personnelle, nous avons pu observer chez les enfants un intérêt et une motivation tout au long des ateliers étant donné qu'il y a une succession d'activités proposées. En résumé, c'est en nous appuyant principalement sur le modèle théorique de Chirouter (2015) et dans une moindre mesure celui de Lipman (2011) que nous avons proposé une séquence constituée d'ateliers structurés autour de la lecture d'un album jeunesse entrecoupée de moments pour poser des questions qui nécessitent de produire des inférences pour résoudre les problèmes de compréhension en lecture et d'autres moments pour pratiquer la philosophie avec des enfants en posant des questions philosophiques ainsi que des questions pour développer des habiletés de la pensée.

Section 2 : Déroulement d'une séquence d'ateliers de philosophie pour enfants

2.1 - Propositions pour le déroulement de la séquence

Tableau 2.1 - Propositions pour le déroulement de la séquence

Propositions pour le déroulement de la séquence	
Temps total à prévoir pour l'animation de la séquence	Environ 4 à 5 semaines
Temps à prévoir pour que les élèves puissent avoir accès au réseau de cinq albums sélectionnés pour la lecture autonome des élèves	Environ 1 à 2 semaines
Temps à prévoir pour l'animation de chacun des trois ateliers	45 à 60 minutes, à raison d'un atelier par semaine

2.2 - Propositions pour la gestion du groupe

A. Organisation de la classe

Il est suggéré que les élèves puissent se placer dans la classe de façon à former un cercle ou un rectangle. L'enseignant peut choisir d'utiliser ou non les bureaux et les chaises en fonction du local de classe. Cette disposition vise à ce que tous les élèves puissent se voir lors des discussions.

B. Rôles des élèves

Rôles des élèves - Président :

- répondre aux questions de compréhension de lecture;
- responsable de déterminer les tours de parole.
- ❖ L'élève qui occupe ce rôle pendant un seul atelier ne participe pas à la discussion philosophique. Il est donc recommandé de nommer un nouveau président à chaque début de séance.

Rôles des élèves - Observateurs (le tiers des élèves du groupe à chaque atelier) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- peut prendre en notes les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord.
- ❖ Il est recommandé de séparer le groupe-classe en trois sous-groupes afin que les élèves puissent assumer le rôle d'observateur une seule fois.
- ❖ Il est recommandé que les observateurs ne participent pas à la discussion philosophique pendant un atelier. Néanmoins, ils pourront être sollicités à différents moments de la discussion pour partager ce qu'ils ont pu observer pendant la discussion.

Rôles des élèves - Discutants (tous les élèves qui n'ont pas été nommés pour un autre rôle):

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- participer à la discussion philosophique afin de répondre aux questions philosophiques et aux questions pour développer les habiletés de la pensée.

Rôles des élèves - Passeur de parole (un seul élève) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- faire circuler un objet qui permettra de déterminer qui a le tour de parole;
- participer à la discussion philosophique afin de répondre aux questions philosophiques et aux questions pour développer les habiletés de la pensée.

Rôles des élèves - Synthétiseur (un ou deux élèves) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- faire un rappel des idées importantes de la discussion.
- ❖ Il est recommandé que l'élève ne participe pas aux échanges pendant la discussion philosophique. Néanmoins, l'enseignant sollicitera l'élève à différents moments de la discussion pour partager ce qu'il a pu retenir de la discussion.

Rôles des élèves - Journaliste (un ou deux élèves) :

- répondre aux questions de compréhension de lecture ;
- prendre des notes sur les idées que les élèves jugent importantes pour comprendre et résumer la discussion.

C. Prise de notes

Il est suggéré de fournir un cahier de notes ou un support pour que tous les élèves puissent écrire pendant la discussion. Il est conseillé de demander à tous les élèves de prendre des notes sur ce qu'ils savent déjà sur le sujet, et ce, avant le début de la lecture de l'album choisi. De plus, il est recommandé de laisser les élèves formuler une réflexion écrite par rapport à ce qu'ils retiennent après avoir participé à la discussion philosophique. Nous complétons cette section en soulignant l'apport important des travaux de Blaser *et al.* (2015) par rapport à l'importance de laisser une liberté aux élèves afin qu'ils choisissent eux-mêmes d'organiser le cahier dans une fonction euristique où l'écriture doit servir à découvrir, à réfléchir, à approfondir des questions, à analyser ou à laisser des traces de notre compréhension.

D. Animation de la séquence

L'animation de la séquence débute par la présentation du thème de la séquence. L'enseignant peut alors présenter le réseau d'albums retenus pour la lecture autonome en annonçant explicitement le thème et donner les raisons qui justifient l'intérêt du thème. Il peut s'agir de nos propositions qui pourront être complétées par les propres réflexions de l'enseignant. De plus, il nous apparaît important de demander aux élèves pourquoi le thème de l'identité a été retenu. C'est à partir de cette présentation que les élèves pourront déjà saisir l'importance des différentes activités d'apprentissage et comprendre pourquoi le thème peut soulever des questions.

Par la suite, une fois que le thème et les raisons qui permettent de comprendre l'intérêt d'aborder ce thème ont été annoncés, nous suggérons que l'enseignant débute l'animation de la séquence en présentant le réseau d'albums qui seront mis à la disposition des élèves pour la lecture autonome. Nous avons par ailleurs fourni des explicitations pour introduire ces albums et poser des questions philosophiques qui pourront guider les réflexions des élèves pendant leur lecture.

Section 3 : Présentation de la séquence

3.1 - Présentation du thème de la séquence pour l'enseignant

Thème de la séquence : Identité

Élèves visés : 2^e cycle

Description du thème:

Qui sommes-nous? Voilà une question à laquelle nous sommes tous amenés à réfléchir dès que nous rencontrons une nouvelle personne. Pour les enfants de 8 à 10 ans, on peut constater qu'ils commencent à se poser de plus en plus de questions sur qui ils sont et surtout ce qu'eux et leurs amis aiment. C'est d'ailleurs une période du développement de l'enfant où les jeunes vont apprendre à se questionner sur leur identité en se laissant à l'occasion influencer par les autres. On observe que c'est à partir de cet âge que les enfants ont davantage conscience des choix qu'ils peuvent faire pour plaire à leurs pairs. Enfin, les enfants de 8 à 10 ans apprennent aussi à mieux identifier leurs goûts, leur personnalité, les différences entre les garçons et les filles, mais aussi les différences entre d'autres enfants du même âge qu'eux.

La séquence d'ateliers de philosophie pour enfants que nous avons conçue sur le thème de l'identité a pour but de présenter des albums jeunesse qui permettront aux élèves de discuter entre eux afin de réfléchir, entre autres, sur ce qui permet l'affirmation de soi. Les questions philosophiques pour chacun des livres traitent plus spécifiquement des enjeux liés aux préjugés, aux stéréotypes, à l'identité sexuelle et à l'égalité entre les personnes. L'objectif d'aborder le thème de l'identité en posant d'abord la question « qui es-tu? » est d'encourager les enfants à remettre parfois en doute des opinions et des idées afin qu'ils puissent mieux se connaître comme individu.

3.2 - Présentation de la séquence aux élèves

Nous proposons que l'enseignant annonce aux élèves qu'il a planifié la réalisation des ateliers de philosophie pour enfants à partir de livres qui les encourageront à se poser des questions de compréhension de lecture et des questions philosophiques. L'enseignant pourra annoncer que le thème de la séquence est l'identité et il pourra amorcer la réflexion sur le sujet avec les élèves en posant quelques questions parmi celles présentées dans le *tableau 3.1 - Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème de l'identité* que vous pouvez retrouver dans la section 3.3.

Par la suite, l'enseignant pourra présenter le réseau de livres retenus pour la lecture autonome. Nous suggérons de présenter les titres et de nommer les thèmes secondaires abordés par l'album afin que les élèves puissent développer un intérêt pour la lecture des albums. Cette présentation pourra être conclue en annonçant que les élèves débiteront dans une ou deux semaines les ateliers de philosophie pour enfants à partir de livres qui impliqueront de répondre à des questions de compréhension de lecture et des questions philosophiques.

3.3 - Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème

Tableau 3.1 : Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème de l'identité

Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème de l'identité	
<p>Philosophie pour enfants</p> <p>Thème : Identité</p> <p>Cycle d'études des élèves : 2^e cycle</p>	<p>Nous proposons quelques questions générales qui peuvent constituer des éléments déclencheurs pour aider les élèves à se demander qui ils sont. Ces questions pourront être posées lors de la présentation du thème philosophique choisi, lors de la présentation des albums proposés lors des périodes de lecture autonome ou avant la lecture de chacun des albums choisis. Ces questions peuvent être posées à l'oral par l'enseignant afin de permettre de susciter des réflexions sur le thème de l'identité avant de débiter les ateliers.</p> <p><i>1 - Qu'est-ce que l'identité? (Q1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur quels éléments ou sur quoi repose ton identité (ta culture, ton genre, ta religion, ta famille, ta langue parlée)? (Q2) <p><i>2 - Qui es-tu? (Q3)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu aimes? (Q4) - Quelles sont tes activités préférées? (Q5) - Quels sont tes jeux préférés? (Q6) - Quelles langues parles-tu? (Q7) - Qui sont tes amis et tes ennemis? (Q8) - Qu'est-ce que tu aimes de la personne que tu es? (Q9) - Qu'est-ce que tu aimes moins de la personne que tu es? (Q10) <p><i>3 - Qu'est-ce qui fait que tu ressembles aux autres élèves de ta classe? (Q11)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui fait que tu ressembles à tes amis? (Q12) - Qu'est-ce qui fait que tu es différent de tes amis? (Q13) - Quelles ressemblances peut-on trouver entre deux personnes? (Q14) - Quelles différences peut-on trouver entre deux personnes? (Q15) - Qu'est-ce qui te rend unique? (Q16) - Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles? (Q17) Si oui, lesquelles? (Q18)

3.4 - Présentation d'un réseau de livres retenus pour la lecture autonome des élèves

Nous suggérons une première liste de cinq albums qui seront proposés aux élèves avant l'animation des ateliers (un documentaire et quatre albums de fiction). Ces albums seront accessibles pendant les périodes de lecture prévues en classe, et ce, pendant toute la durée prévue pour l'animation de la séquence d'ateliers. Ces textes peuvent constituer la culture commune des élèves. C'est d'ailleurs pourquoi ils sont fortement encouragés à les consulter. Enfin, les albums visent à familiariser les enfants avec le thème de l'identité et ainsi leur permettre d'avoir des idées et des connaissances générales à propos des questionnements qui y sont soulevés.

Nous présentons un résumé de chaque album, une description de l'intérêt de faire lire le texte par les élèves ainsi que les thèmes et les questions philosophiques qui sont abordés dans l'album. Les thèmes secondaires qui sont nommés servent à la compréhension de l'enseignant pour explorer les multiples facettes de l'enjeu philosophique identifié, soit l'identité. Afin que les élèves puissent avoir accès aux questions philosophiques que nous proposons, il est suggéré d'utiliser des papillons adhésifs pour annoter les questions directement au fil des pages de l'album. Nous avons à cet égard suggéré des pages spécifiques pour poser les questions préparées pour chacun des albums. Ces questions pourront aider les élèves à réfléchir au thème de l'identité pendant qu'ils liront les albums proposés dans le réseau de livres destinés à la lecture autonome des élèves. Les questions philosophiques servent à encourager la réflexion des élèves pendant la lecture des albums. Nous tenons à souligner qu'il n'y a pas d'ordre prédéterminé pour la présentation des albums du réseau de livres retenus. En somme, les albums servent à bâtir ce qu'Edwige Chirouter (2015) identifie comme la culture générale des élèves afin de servir à entamer une réflexion sur le thème philosophique de la séquence.

Section 4 : Présentation de la séquence - présentation du réseau de livres retenus

4 - Présentation du réseau de livres retenus

La présentation du réseau de livres permet de présenter l'album documentaire (4.1) et les albums de fiction (4.2) qui ont été retenus pour la lecture autonome.

4.1 - Album documentaire

Titre de l'album n° 1

C'est quoi moi?

Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.
ISBN : 9782092594001

Résumé de l'album

Voici un magnifique album documentaire pour comprendre une question complexe: Sommes-nous tous pareils? L'auteur présente six grandes questions pour faire réfléchir les élèves sur qui ils sont. Les questionnements ciblent à la fois ce qui nous rend pareil ou différent des autres que ce qui nous permet de choisir qui nous sommes et d'accepter son apparence physique. Enfin, chaque question soulevée par l'auteur se conclut par une piste de réflexion plus approfondie qui permet de continuer à réfléchir sur les sujets abordés.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Cet album documentaire permet d'aborder le thème « comment apprendre à se connaître ». Nous avons choisi de l'intégrer à la séquence puisqu'il est un incontournable pour la séquence malgré le fait qu'il n'a pas été publié par une maison d'édition québécoise. Toutefois, les albums documentaires d'Oscar Brenifier sont d'excellents livres qui permettent de soulever plusieurs questions philosophiques en proposant des pistes de réflexion pour les enfants. La lecture de ce livre est particulièrement intéressante puisqu'elle permet une prise de conscience par rapport à qui l'enfant est et comment il se perçoit. L'idée de recommander ce livre implique de donner l'occasion aux élèves de réfléchir à comment ils se perçoivent. La structure du livre permet d'avoir accès à une foule de questions qui guideront les enfants pour qu'ils apprennent à se définir en tant que personnes. Les pistes de réflexion accordent une importance au fait que les enfants puissent reconnaître à la fois des ressemblances entre des personnes, mais aussi des différences qui permettent à tout un chacun de s'accepter comme ils sont.

Tableau 4.1 : Album n° 1 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thème secondaire	Questions philosophiques
Comment apprendre à se connaître	<ul style="list-style-type: none"> • Comment peut-on décrire une personne? (Q19) (p. 5)* • Quelles sont les activités que les gens autour de toi semblent préférer? (Q20) (p. 27) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les activités que les gens autour de toi n'aiment pas faire? (Q21) • Dans quelles situations peut-on être différent des autres? (Q22) (p. 50) • Comment peut-on distinguer un enfant et un adulte? (Q23) (p. 29) • Quelles ressemblances ou différences peut-il y avoir entre un enfant et un adulte? (Q24) (p. 29) • Comment peux-tu choisir qui tu es? (Q25) (p. 94) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce que c'est facile ou difficile? (Q26) ➤ Pourquoi? (Q27)

*Les pages citées permettent de guider l'enseignant pour installer des papillons adhésifs qui permettent aux élèves d'avoir accès à des questions philosophiques pendant la lecture. Les élèves sont invités à lire ces questions pendant la lecture.

4.2 - Albums de fiction

Titre de l'album n° 2

Paul et Antoinette

Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.
ISBN : 9782897770198 (2897770198)

Résumé de l'album

Un frère et une sœur vivent ensemble et on pourrait croire que tout les différencie. Paul aime les choses simples, l'organisation et le travail minutieux. Antoinette est plutôt du genre à n'avoir peur de rien, à tolérer la saleté et même à récolter les toiles d'araignées. Bien que les deux aient chacun leurs goûts et leurs intérêts, ils savent comment rendre l'autre heureux. Une histoire pour remettre en question les rôles des garçons et des filles.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Cette histoire d'un frère et d'une sœur sert à aborder les stéréotypes de genre, les différences et les ressemblances selon le genre, mais aussi celles entre les membres d'une même famille. Les élèves pourront facilement se reconnaître à travers les personnages et ils pourront constater que bien que les membres d'une fratrie puissent partager des traits en commun, il est possible, voire très probable, que ceux-ci puissent aimer des choses totalement différentes. Les questions philosophiques visent, entre autres, à remettre en question les préjugés que les élèves peuvent avoir à l'égard des rôles des garçons et des filles. Les actions des personnages pourront servir à déconstruire certains stéréotypes de genre. Enfin, les questions sur les différences et les ressemblances entre les membres d'une fratrie viseront à reconnaître comment les identités des personnes d'une même famille peuvent être différentes et uniques.

Tableau 4.2 : Album n° 2 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Rôles selon le genre et stéréotype de genre	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi semble-t-il y avoir des différences entre les filles et les garçons dans cette histoire? (Q28) (p. 5)* • Est-ce que toutes les filles sont pareilles? (Q29) (p. 5) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce que tous les garçons sont pareils? (Q30) • Es-tu toujours libre de jouer aux jeux qui t'intéressent? (Q31) (p. 5) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q32) • Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux? (Q33) (p. 25-26) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations les filles et les garçons peuvent-ils jouer aux mêmes jeux? (Q34) ➤ Dans quelles situations les filles et les garçons ne peuvent-ils pas jouer aux mêmes jeux? (Q35) ➤ Pourquoi? (Q36)
Différences et ressemblances entre les membres d'une fratrie	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que deux personnes qui n'ont pas les mêmes goûts ou qui n'aiment pas les mêmes activités peuvent quand même être des amis? (Q41) (p. 24) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela est-il possible? (Q42) • Est-ce qu'un frère et une sœur peuvent se ressembler? (Q37) (p. 38) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela est-il possible? (Q38) • Est-ce qu'un frère et une sœur peuvent être différents? (Q39) (p. 38) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela est-il possible? (Q40)

*L'album n'est pas paginé et c'est pourquoi les pages citées ont été déterminées à partir de la première page du récit.

Titre de l'album n° 3

Mes parents pour la vie

Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.
ISBN : 9782897770198 (2897770198)

Résumé de l'album

Une dispute entre frère et sœur déborde lorsque le garçon dit à ses parents qu'il voudrait retourner sa sœur dans son pays. Il s'ensuit alors une discussion entre la mère et le jeune garçon sur ses origines et sur son adoption. Le texte se termine sur une réflexion à propos de l'amour inconditionnel dont un parent peut faire preuve envers ses enfants.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Le conflit entre le frère et la sœur permet d'aborder le thème de l'adoption étant donné que les deux enfants sont nés au Vietnam et qu'ils ont été adoptés. Les questions philosophiques visent à comprendre comment un parent peut aimer son enfant. Ce tendre album traite avec justesse de l'adoption, mais surtout de la nécessité pour les parents d'accepter leur enfant tel qu'il est. Les questions permettront aussi de constater qu'on peut être une personne heureuse grâce à l'amour d'un parent.

Tableau 4.3 : Album n° 3 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Adoption et amour entre parents-enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le sens du mot parent? (Q43) (page couverture) • Qu'est-ce que l'adoption? (Q44) (quatrième de couverture ou p.11-12) • Pourquoi certains enfants viennent-ils d'un autre pays? (Q45) (p. 10) • Comment les parents peuvent-ils aimer leur enfant s'ils ne le choisissent pas? (Q46) (p. 14) • Est-ce qu'une maman peut seulement être celle qui a eu l'enfant dans son ventre? (Q47) (p. 16) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q48) • Comment l'amour des parents peut-il rendre heureux? (Q49) (p. 24)

Titre de l'album n° 4

Deux garçons et un secret

Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.
ISBN : 9782897141691 (2897141697)

Résumé de l'album

Émile et Mathis sont des amis qui s'aiment. Ils ont les mêmes intérêts, les mêmes goûts et ils sont heureux ensemble. Un jour, Émile trouve une bague et il décide alors de demander à Mathis de se marier. Ce dernier accepte sur-le-champ. Leurs amis participent alors à ce jeu de mariage. Cependant, les parents d'Émile s'opposent à cette idée de mariage puisque selon eux, les gars ne peuvent se marier. Au contraire, les parents de Mathis soutiennent leur enfant en lui disant que lorsqu'il sera grand, il pourra choisir de véritablement se marier avec Émile s'ils s'aiment encore. Les garçons choisiront finalement de garder secret leur mariage parce que comme leur amie Marianne leur a dit, parfois les adultes se trompent aussi.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous recommandons un album qui raconte une histoire d'amitié entre deux garçons. Le texte du livre et les images peuvent laisser une place à l'interprétation d'une possible relation amoureuse entre les deux garçons. Toutefois, le texte fait seulement mention de la relation d'amitié entre les deux garçons. Ce texte est donc adapté à des lecteurs de deuxième cycle puisqu'il suscite des réflexions sur les concepts de l'amitié et de l'amour. Les enfants pourront alors se poser des questions sur qui sont leurs amis et qui sont les personnes pour lesquelles ils auraient de l'affection. Les élèves pourront ainsi réfléchir à comment leurs amitiés et leurs préférences amoureuses peuvent définir leur identité sexuelle. Ils seront également amenés à comprendre le sens qu'on peut donner à l'amitié et à l'amour en se demandant ce qu'ils en comprennent.

Tableau 4.4 : Album n° 4 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'un ami ou une amie? (Q50) (p. 2) • Est-ce que certains amis sont plus importants que d'autres? (Q51) (p. 2) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q52) • Qu'est-ce qui distingue un ami d'un amoureux? (Q53) (p. 2)
Amour entre deux personnes	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le mariage? (Q54) (p. 7) • Qu'est-ce qu'un amoureux ou une amoureuse? (Q55) (p. 7) • Comment fait-on pour savoir que nous sommes amoureux ou amoureuses? (Q56) (p. 7)
Identité sexuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il est possible que certaines personnes refusent qu'un garçon puisse aimer un autre garçon? (Q57) (p. 9 et p. 19) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q58) • Comment connaît-on ses préférences amoureuses pour certaines personnes? (Q59) (p. 24-25)

Titre de l'album n° 5

Laurent, c'est moi!

Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.
ISBN : 9782923813912 (292381391X)

Résumé de l'album

Le personnage de Laurent est unique en son genre aussi bien parce qu'il semble avoir d'excellentes connaissances sur les plantes et les mathématiques, mais aussi parce qu'il a des comportements atypiques. L'histoire aborde les troubles du spectre l'autisme (TSA) de Laurent avec des idées qui font en sorte que tous les enfants pourront facilement s'identifier au personnage principal. En effet, si à certains moments Laurent aime bien être fier de ses réponses, il a également besoin d'être à l'écart pendant les récréations à l'école même si les autres le trouvent bizarre. La sensibilité de l'album permet de ne stigmatiser ni les enfants qui pourraient se sentir différents ni les enfants qui vivent avec un TSA. Les enfants aimeront cet album parce qu'il rappelle que ce sont nos passions qui nous rendent fiers d'être nous-mêmes.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous suggérons cet album que les élèves pourront lire avant de participer aux ateliers de discussion philosophique parce qu'il soulève des questionnements sur la connaissance de soi et sur les différentes façons de se percevoir soi-même. Le texte explore le sujet des enfants qui vivent avec des troubles du spectre de l'autisme en présentant un personnage qui dans certaines situations apparaît bizarre au regard des autres, mais qui pourrait aussi ressembler à n'importe quel enfant. Nous suggérons une liste de questions qui permettront au lecteur de mieux se comprendre en déterminant ce qui le rend unique tout en gardant en tête les difficultés de se sentir parfois différent ou incompris.

Tableau 4.5 : Album n° 5 - Thèmes secondaires et questions philosophiques pouvant nourrir la réflexion des élèves

Thème principal : Identité	
Thèmes secondaires	Questions philosophiques
Connaissance de soi, unicité, passions, besoins	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu parfois l'impression d'être différent des autres? (Q60) (p. 9) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q61) • Est-ce que les autres te disent parfois que tu es bizarre? (Q62) (p. 9) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (Q63) • Pourquoi d'autres enfants pourraient-ils se sentir parfois bizarres ou différents? (Q64) (p. 9) • T'arrive-t-il de penser que personne ne te comprend? (Q65) (p.10) <ul style="list-style-type: none"> ➤ À quel moment t'arrive-t-il de penser que personne ne te comprend? (Q66) • Quels sont les activités et les jeux préférés des enfants? (Q67) (p. 17) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crois-tu que tous les enfants aiment les mêmes activités et les mêmes jeux? (Q68) ➤ Pourquoi? (Q69) • Qu'est-ce qu'une passion? (Q70) (p. 31) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crois-tu que plusieurs personnes peuvent partager les mêmes passions? (Q71) • Est-ce que c'est toujours négatif d'être unique? (Q72) (p. 31) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quand peut-il être agréable d'être unique? (Q73)

Section 5 : Séquence d'ateliers

5 - Présentation de la séquence d'ateliers

5.1 - Planification détaillée pour aborder le thème de l'identité de façon progressive

Nous présentons une planification détaillée pour guider l'animation de chacun des ateliers. Les ateliers ont été préparés pour suivre une progression par rapport au thème de l'identité en choisissant d'abord des sujets qui sont collés à la réalité d'enfants de 8 à 10 ans. Toutefois, les trois albums peuvent traiter de sujets qui sont d'abord près de la vie quotidienne de la plupart des enfants pour ensuite aborder des questions qui concernent différentes personnes et ainsi s'éloigner des questionnements spécifiques des enfants. De façon plus générale, le premier album retenu aborde des questions qui concernent tous les enfants alors que le deuxième et le troisième album traitent de questions qui touchent plus spécifiquement certaines personnes, mais sans s'éloigner des intérêts de tous les enfants.

L'intention de proposer des planifications détaillées est d'offrir un guide pour l'enseignant lors de la lecture interactive de l'album et pendant l'animation des ateliers de philosophie pour enfants. La planification a été conçue pour qu'il soit possible de lire une seule fois le texte en entrecoupant la lecture pour poser des questions qui impliquent de produire une inférence et des questions philosophiques pour organiser des discussions philosophiques. L'enseignant est ainsi responsable de gérer le temps consacré à la lecture interactive et à la discussion philosophique.

La planification que nous suggérons permet de regrouper l'ensemble des questions nécessaires pour l'enseignement et le développement des habiletés à inférer. Néanmoins, il pourrait être recommandé que l'enseignant ait parfois à donner davantage d'indices en fonction des habiletés des élèves. À ce sujet, il nous semble essentiel de souligner que les questions pour produire des inférences s'appuient sur la recherche des indices explicites du texte (Giasson, 2011). La validité des inférences dépend par la suite des liens à établir pour unir les informations explicites et les connaissances générales du lecteur sur: les relations entre les causes et les effets du texte; les

référents; les éléments lexicaux du texte; et les structures des textes (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). L'enseignant aurait alors avantage à poser des questions ouvertes auxquelles on ne peut répondre par oui ou par non puisque produire des inférences implique d'identifier des informations nécessaires à la compréhension du texte lu (Giasson, 2011; Touchette *et al.*, 2020). Enfin, nous avons fourni des explications pour l'enseignement qui permettent à l'occasion de modéliser comment repérer les indices du texte en utilisant différentes stratégies comme : la relecture; le retour sur un passage lu; la reformulation dans ses propres mots de ce qui a été lu; le retour au but de la lecture; le questionnement; l'image mentale; le retour au titre; et l'analyse des éléments graphiques (Blanc, 2009; Bianco, 2015; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016).

En lien avec ce que nous venons de présenter, il nous paraît important de souligner que les questions qui favorisent la production d'inférences sont celles qui facilitent l'identification des informations explicites du texte alors que la modélisation de la lecture de l'enseignant exemplifie la recherche d'indices pour inférer (Giasson, 2011). La production d'une inférence valide combine des informations explicites et implicites déduites à l'aide des connaissances générales du lecteur, mais aussi de ses connaissances concernant : les relations entre les causes et les effets du texte; les référents; les éléments lexicaux du texte; les structures des textes, et ce, pour bien saisir la cohérence du texte qui est lu (Bianco, 2015; Blanc, 2009; Giasson, 2011; Godbout *et al.*, 2016; Morin *et al.*, 2007). Les questions doivent, par exemple, être composées à partir de mots-clés comme « pourquoi » et « nomme » vont aider à établir les liens entre les éléments importants du texte (Giasson, 2011).

Dans un tout autre ordre d'idées, l'enseignement lors des ateliers de philosophie pour enfants selon le modèle de Chirouter (2015) s'appuie sur la lecture interactive d'albums lus à voix haute qui sont entrecoupés de questions philosophiques. La planification que nous avons conçue permet d'avoir une liste de questions qui nécessitent de produire des inférences, et ce, pour vérifier que tous les élèves comprennent bien le texte. Les questions philosophiques ont été conçues pour réaliser des discussions philosophiques à partir de ce que l'album soulève comme questionnements en lien avec

le thème de l'identité. Les questions philosophiques sont formulées de manière à ce que les enfants puissent réfléchir, se poser des questions, remettre en doute des idées, confronter des opinions, débattre et prendre la parole pour proposer des idées.

La planification des trois ateliers donne accès à des suggestions de pages pour faire des arrêts planifiés pendant la lecture interactive. Ces arrêts permettent de poser des questions de compréhension de lecture pour développer des habiletés inférentielles et des questions philosophiques pour développer des habiletés de la pensée. Nous fournissons également des explications pour l'enseignement afin de donner des pistes pour la modélisation des habiletés à développer pour produire des inférences, mais aussi des informations pour guider le développement des habiletés de la pensée. Nous fournissons également une note pour chacune des questions dans le but d'identifier les types d'inférences et les types d'habiletés de la pensée qui pourront être travaillés en fonction des questions posées.

Progression entre les trois ateliers pour aborder le thème de l'identité

Les trois albums recommandés abordent des questions qui concernent d'une façon plus générale tous les enfants pour ensuite cibler des questions plus spécifiques pour certains enfants. Ainsi, le premier album *Le garçon invisible* traite des questions liées à l'estime de soi et à l'amitié, alors que le deuxième album *Dépareillés* permet de réfléchir sur les relations que chaque individu entretient avec les autres pour pouvoir s'affirmer comme personne. Il y a donc un seul personnage auquel les enfants pourront s'identifier facilement dans le premier album alors qu'il y a plusieurs personnages auxquels on peut s'identifier dans le deuxième album. À l'opposé, le troisième album *Le pelletier de nuages* suppose que les enfants puissent être capables de comprendre les problèmes du personnage principal sans nécessairement se reconnaître ou s'identifier à lui. L'intérêt du dernier album est de réfléchir aux défis que pose l'acceptation de soi et particulièrement lorsqu'on vit avec une maladie ou un handicap. Les questionnements soulevés dans le troisième album visent à comprendre comment accepter son identité avec ses qualités et ses défauts.

Tout d'abord, le premier album, *Le garçon invisible*, traite de deux sujets qui concernent tous les enfants, soit l'estime de soi et l'amitié à l'école. Les sujets ont été retenus parce qu'ils sont importants pour construire l'image que les enfants peuvent avoir d'eux-mêmes. L'estime de soi réfère à l'idée que nous avons de qui nous sommes, mais surtout comment nous pouvons nous identifier en appréciant qui nous pouvons être. À partir des différentes questions philosophiques qui sont posées pour réfléchir à ce qu'est l'estime de soi en se demandant comment ils s'estiment en tant que personnes. De plus, nous conseillons de conclure l'atelier en réfléchissant à l'importance d'avoir des amis qui sert aussi à définir l'identité d'une personne. Les amitiés peuvent effectivement influencer l'estime de soi, la confiance en soi et surtout le sentiment de bien-être d'une personne. Enfin, le sujet de l'amitié, dans le sens où il s'agit d'un sentiment d'affection pour d'autres personnes, permet de faire un lien avec les thèmes secondaires qui seront abordés dans le deuxième album, soit l'amitié au sens de relation d'entraide et l'affirmation de soi.

Le deuxième album, *Dépareillés*, parle d'une relation d'amitié entre deux amies qui partagent des points en commun et qui apprennent à s'entraider pour s'affirmer auprès des autres. Les questions philosophiques visent à comprendre comment fonctionne l'affirmation de soi et comment il peut être difficile de s'affirmer. Toutefois, les réflexions permettront de prendre conscience qu'il est possible de compter sur les autres pour faciliter l'affirmation de soi et ainsi avoir une bonne estime de soi.

Le troisième album, *Le pelleteur de nuages*, parle d'un garçon qui est atteint de vitiligo. Cette maladie affecte la pigmentation de la peau et fait apparaître des taches à différents endroits du corps. Cette histoire s'éloigne un peu plus de la réalité spécifique des élèves en parlant du défi pour un enfant de vivre avec une maladie, soit le vitiligo. Le sujet traité permet de parler de l'acceptation des différences à l'école puisque l'enfant doit apprendre à vivre avec les taches qui apparaissent sur son corps. Les questions philosophiques visent ainsi à dépasser le fait de développer une bonne estime de soi et d'être capable de s'affirmer afin de pouvoir être capable de développer une bonne acceptation de soi. Ce sont des réflexions qui permettront aux enfants de dépasser le fait de se

connaître, mais aussi de savoir comment s'affirmer, puis de s'accepter avec ses qualités et surtout, ses défauts.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils?

Titre de l'album : Le garçon invisible

Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux. ISBN : 9782924645260

Résumé de l'album

Certaines personnes sont si discrètes qu'on a parfois tendance à ne pas les remarquer et à les oublier. Arthur n'est pas du genre à prendre beaucoup de place et il passe souvent inaperçu à côté des élèves bruyants comme Nathan et Sophie. C'est toutefois l'arrivée de Justin, le nouvel élève de l'école, qui viendra montrer à Arthur qu'il peut lui aussi avoir des amis, et ce, même s'il est plus discret que les autres.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous vous recommandons un premier album pour aborder le thème de l'identité en interrogeant d'abord les élèves sur qui ils sont. Les questionnements permettront d'abord de se demander quels sont leurs besoins, leurs sentiments, leurs goûts et leurs préférences pour qu'ils apprennent à connaître leurs forces et leurs limites. Les discussions viseront à réfléchir sur des enjeux comme l'estime de soi et le respect des autres. Enfin, la conclusion de cet album permet de terminer ce premier atelier en soulevant des questions sur l'importance qu'a l'amitié dans nos vies.

Légende des notes utilisées dans la planification

Les annotations « I » et « 1-2-3 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui implique de produire un type d'inférence précis.

Types d'inférences

I1 : Inférence causale

I2 : Inférence référentielle

I3 : Inférence lexicale

Les annotations « H » et « 1-2-3-4 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui vise le développement d'une habileté de la pensée spécifique.

Habilités de la pensée

H1 : Formuler des définitions

H2 : Expliquer des concepts

H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences

H4 : Proposer des exemples et des contre-exemples

Les questions philosophiques sont identifiées par des nombres. Des sous-questions peuvent être reconnaissables par les lettres qui précèdent la question. Les questions pour développer les habiletés de la pensée sont repérables par la flèche () qui précède la question.

Tableau 5.1 : Planification de l'atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils?

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	Le thème de l'atelier est l'identité. Vous pouvez d'abord penser à la question suivante : « Sommes-nous tous pareils? » (Q74)	L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.
Avant la lecture	<p>Vous pourrez tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais vous aurez un autre rôle pendant l'atelier.</p> <p><i>Président (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer les tours de parole. <p><i>Observateurs (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en note les idées importantes avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord; <p><i>Discutants (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - participer à la discussion philosophique; <p><i>Passeur de parole (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire passer un micro ou un objet pour déterminer qui a le tour de parole; <p><i>Synthétiseur (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un rappel des idées importantes de la discussion; <p><i>Journaliste (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes sur les idées importantes pour comprendre la discussion. 	<p>L'enseignant peut annoncer aux élèves qu'ils pourront tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais qu'ils auront aussi un rôle bien précis pendant les discussions philosophiques.</p> <p>Nous suggérons d'expliquer les rôles que les élèves pourront occuper pendant les discussions. Nous suggérons de nommer d'abord les élèves qui auront les rôles de président, d'observateurs, de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste. Il est ensuite possible de nommer les élèves qui seront les discutants.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qui nous permet de définir notre identité? (Q75) 	L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves. Nous suggérons de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils savent sur le sujet.
Page couverture	Le titre : Le garçon invisible L'auteur : Trudy Ludwig L'illustrateur : Patrice Barton Maison d'édition : Les Éditions d'Eux	L'enseignant présente le livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition).
Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> Que voyez-vous sur la page couverture? (Q76) Que fait le petit garçon? (Q77) De quoi peut bien parler ce livre? (Q78) Pourquoi un garçon pourrait-il être invisible? (Q79) 	L'enseignant pose des questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de la lecture de la page de couverture. Les hypothèses des élèves peuvent permettre de les aider à anticiper ce dont le livre parlera.
4 ^e de couverture	Lisez d'abord l'extrait suivant : <i>Voici Arthur, le garçon invisible. Personne ne le remarque, personne ne le choisit dans son équipe, personne ne partage ses jeux avec lui, personne ne l'invite non plus à son anniversaire... jusqu'à la venue d'un nouveau dans la classe.</i> <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi le garçon est-il colorié en gris alors que le dessin est en couleur? (Q80) Pourquoi Arthur est-il le garçon invisible? (Q81) Quel sera le sujet de ce livre? (Q82) 	Faire la lecture de la 4e de couverture permet, entre autres, d'avoir des indices sur les personnages et le sujet du livre. Les hypothèses des élèves pourront permettre d'anticiper le sujet qui pourra être abordé dans l'album. À la fin de la lecture, l'enseignant va tenter de répondre à la question de départ. Lorsque l'intention est bien formulée, elle correspond à l'idée principale de l'album. <u>Réponses attendues (Q82) :</u> Nous allons lire <i>Le garçon invisible</i> pour savoir ce que le nouveau dans la classe fera pour qu'Arthur se sente moins invisible ou pour savoir comment le nouveau dans la classe changera la situation d'Arthur.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 2	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le voyez-vous, Arthur, l'enfant invisible? Même madame Carlotti a du mal à <u>le</u> remarquer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « le » dans la deuxième phrase? (I2) (Q83) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « le » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et singulier. Une relecture de la phrase en reprenant le référent permet ensuite de déterminer si le bon référent a été trouvé : <u>Même madame Carlotti a du mal à remarquer Arthur, l'enfant invisible.</u></p> <p>Il est également envisageable d'identifier de quel personnage on parle dans cet extrait en posant la question : « Qui est la personne que madame Carlotti pourrait avoir du mal à remarquer? » (Q84) L'enseignant peut faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.</p> <p>Réponse attendue : Arthur, l'enfant invisible <u>Même madame Carlotti a du mal à remarquer Arthur, l'enfant invisible. (Faire observer que le pronom se place avant le verbe, alors que le groupe de mots qu'il remplace se trouve après le verbe).</u></p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 2	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le voyez-vous, Arthur, l'enfant invisible? Même madame Carlotti a du mal à le remarquer. Elle est trop accaparée par Nathan et Sophie.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a) Que remplace le mot « Elle »? (I2) (Q85) • b) Que veut dire le mot « accaparée »? (I3) (Q86) 	<p><u>Explications pour la question a) :</u> Il est possible d'identifier le groupe de mots auquel réfère « elle » en posant la question : « Qui est trop accaparée par Nathan et Sophie? » (Q87) Il est également possible de faire remarquer qu'on parle de madame Carlotti dans la phrase précédente en identifiant le pronom sujet « elle » qui remplace madame Carlotti dans la phrase suivante. Ce type d'inférence est moyennement facile à réaliser pour les élèves.</p> <p><u>Explications pour la question b) :</u> L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Réponse attendue :</p> <p>a) Madame Carlotti</p> <p>b) occupée</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 3	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Nathan a des problèmes que madame Carlotti appelle son problème de décibels.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression « problème de décibels » ? (I3) (Q88) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Réponse attendue : C'est un problème de son.</p>
Page 3	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Nathan a des problèmes que madame Carlotti appelle son problème de décibels. Il parle à l'intérieur de la classe comme s'il était dehors dans la cour.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Nathan a-t-il des problèmes que madame Carlotti appelle son problème de décibels? (I1) (Q89) 	<p>L'enseignant peut questionner les élèves pour faire nommer les informations explicites qui peuvent être repérées dans le texte et dans les illustrations. Par la suite, il peut encourager les élèves à émettre des hypothèses par rapport à ce dont il est possible de comprendre du texte de l'auteur.</p> <p>Le groupe de mots « il parle à l'intérieur de la classe comme s'il était dehors dans la cour » est une information explicite. L'illustration montre des signes graphiques qui permettent de comprendre que Nathan parle très fort. L'enseignant peut questionner les élèves afin de déterminer s'il est possible de faire l'hypothèse que Nathan parle fort. En effet, il peut demander comment on peut s'exprimer quand on est l'extérieur et quand on est à l'intérieur. Les élèves peuvent être interrogés afin de déterminer quel est le volume du son que les enfants peuvent utiliser lorsqu'ils sont à l'extérieur dans une cour de récréation.</p> <p>Réponse attendue : Il parle trop fort.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 4	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Nathan et Sophie prennent beaucoup de place. Arthur pas du tout.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur ne prend-il pas beaucoup de place? (I1) (Q90) 	<p>L'enseignant peut questionner les élèves pour faire nommer les informations explicites qui peuvent être repérées dans le texte. Par la suite, il peut encourager les élèves à émettre des hypothèses par rapport à ce qu'il est possible de comprendre du texte de l'auteur.</p> <p>L'enseignant peut faire remarquer que le groupe de mots « Nathan et Sophie prennent beaucoup de place » est une information importante. Les élèves peuvent établir que Nathan et Sophie prennent beaucoup de place à cause de leur problème. Les élèves peuvent faire l'hypothèse qu'Arthur ne prend pas de place du tout parce qu'il n'a pas les mêmes problèmes que les deux autres. Les différentes informations réparties dans les différentes phrases réfèrent à la même idée selon laquelle Arthur ne prend pas beaucoup de place. C'est également le cas dans l'illustration : Nathan et Sophie débordent de la petite page de carnet, alors qu'Arthur y figure au centre, en plus petit.</p> <p>Réponse attendue : Nathan et Sophie prennent toute la place. Arthur, lui, ne dérange pas.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 4	<p>Thème secondaire : estime de soi</p> <p>3. Pourquoi certaines personnes sont-elles bruyantes alors que d'autres sont plus discrètes? (Q91)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que signifie être bruyant? (H1) (Q92) ➤ Que signifie être discret? (H1) (Q93) ➤ Dans quelles situations vaudrait-il mieux être bruyant? (H4) (Q94) ➤ Dans quelles situations vaudrait-il mieux être discret? (H4) (Q95) <p>4. Vaut-il mieux être bruyant ou être discret? (Q96)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Pourquoi? (Q97) ➤ Quelles sont les différences entre quelqu'un de bruyant et quelqu'un de discret? (H3) (Q98) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q99) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q100) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q101) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de rappeler à tous les élèves quels sont les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 4	Thème secondaire : estime de soi <u>Question pour les journalistes :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q102) 	Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion. Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 5-6-7	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Quand la cloche sonne pour la récréation, Mika et J.F. choisissent chacun à leur tour les joueurs de leur équipe de ballon-chasseur. Les meilleurs joueurs sont choisis en premier. Et les amis des meilleurs joueurs.</i></p> <p><i>Puis les amis des meilleurs amis. Il ne reste qu'Arthur qui attend, plein d'espoir.</i></p> <p><i>J.F. jette un œil à Arthur et vite, il détourne le regard.</i></p> <p><i>- On a assez de joueurs dans chaque équipe, lance-t-il aux autres. Au jeu!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que se passe-t-il pour Arthur pendant la formation des équipes de ballon-chasseur? (II) (Q103) 	<p>Les questions de l'enseignant visent à nommer les informations explicites pour répondre à la question, soit le fait que les meilleurs joueurs sont choisis en premier, que les amis des meilleurs joueurs sont ensuite choisis et que la sélection se poursuit avec les amis des meilleurs amis jusqu'au moment où il reste seulement Arthur. De plus, l'enseignant peut demander ce que fait J.F. pour que les élèves remarquent que ce personnage jette un œil à Arthur et qu'il détourne ensuite le regard. Enfin, il est possible de remarquer que J.F. ajoute qu'il y a assez de joueurs dans chaque équipe avant même de choisir Arthur pour faire partie d'une équipe.</p> <p>Les élèves peuvent ensuite émettre l'hypothèse qu'Arthur n'a pas été choisi en combinant les informations explicites qui montrent qu'il n'a pas été sélectionné pour faire partie d'une équipe. Cependant, certains enfants pourraient proposer qu'Arthur n'ait pas été choisi parce qu'il y avait suffisamment de joueurs dans les deux équipes. L'enseignant peut alors relancer les élèves en leur demandant s'il peut arriver d'exclure une personne dans un jeu pour ainsi proposer plus d'une réponse aux questions.</p> <p>Réponses attendues :</p> <p>a) Arthur n'est pas choisi pour jouer dans une équipe de ballon-chasseur.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 5-6-7	<ul style="list-style-type: none"> b) Pourquoi Arthur n'a-t-il pas été choisi? (I1) (Q104) 	Réponses attendues : b) 1 - Arthur n'a pas été choisi parce qu'il n'a pas d'ami. b) 2 - J.F. n'a pas remarqué qu'Arthur n'a pas été pris dans une équipe. b) 3 - J.F. n'a pas remarqué qu'Arthur avait envie de jouer.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 11-12	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>À la période libre, pendant que les autres lisent ou jouent à des jeux de société, Arthur s'assied pour faire ce qu'il aime par-dessus tout : il dessine des dragons cracheurs de feu grimpés sur de très hauts édifices</i></p> <p><i>... des extraterrestres en pleine bataille intergalactique...</i></p> <p><i>... des pirates affamés à la recherche d'un trésor...</i></p> <p><i>... et des superhéros qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur dessine-t-il des superhéros qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont? (II) (Q105) 	<p>L'enseignant peut questionner les élèves afin de déterminer si Arthur joue avec les autres ou s'il joue seul pendant la période libre. L'identification de la cause pourra permettre de faire l'hypothèse qu'Arthur aimerait avoir des amis comme les superhéros qu'il dessine et qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont.</p> <p>Réponse attendue : Arthur aimerait avoir le pouvoir de se faire des amis partout où il va.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11-12	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>À la période libre, pendant que les autres lisent ou jouent à des jeux de société, Arthur s'assied pour faire ce qu'il aime par-dessus tout : il dessine des dragons cracheurs de feu grimpés sur de très hauts édifices...</i></p> <p><i>... des extraterrestres en pleine bataille intergalactique...</i></p> <p><i>... des pirates affamés à la recherche d'un trésor...</i></p> <p><i>... et des superhéros qui ont le pouvoir de se faire des amis partout où ils vont.</i></p> <p><u>Thème secondaire de la discussion : estime de soi</u></p> <p>5. Pourquoi voudrait-on être capable de se faire facilement des amis? (Q106)</p> <p>6. Comment peut-on se sentir lorsqu'on se retrouve seul pendant que les autres lisent, jouent à d'autres jeux ou font d'autres activités? (Q107)</p> <p>➤ Dans quelle situation pourrait-on se retrouver seul sans ses amis? (H4) (Q108)</p>	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11-12	<p>7. As-tu parfois l'impression d'être différent des autres? (Q109)</p> <p>a. Pourquoi? (Q110)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce que le fait d'être différent voudrait-il dire? (H1) (Q111) ➤ Dans quelle situation pourrait-on se sentir différent des autres? (H4) (Q112) <p>8. Sommes-nous tous différents? (Q113)</p> <p>a. Pourquoi? (Q114)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En supposant que nous sommes tous différents, comment peut-on savoir que nous sommes différents des autres? (H2) (Q115) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q116) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q117) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q118) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q119) 	Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 15-16	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Le midi, Romane et J.F. observent Justin qui mange avec des baguettes.</i></p> <p><i>- Qu'est-ce que c'est ça? Demande Lili-Rose en montrant du doigt le plat de Justin.</i></p> <p><i>- Bul-go-gi. C'est du bœuf barbecue coréen. Ma grand-mère l'a fait pour moi. C'est très bon. Qui veut goûter?</i></p> <p><i>- Pas question! J'aimerais mieux des crottes de nez barbecue.</i></p> <p><i>Et tous les enfants éclatent de rire. Tous, oui, tous sauf Arthur. Il reste là à se demander ce qui est pire : être invisible ou faire rire de soi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les enfants éclatent-ils de rire? (II) (Q120) 	<p>Les questions de l'enseignant permettront d'identifier une cause ou un évènement qui va entraîner un effet, soit un changement.</p> <p>L'enseignant peut demander de faire un rappel de ce qui a pu faire éclater de rire les enfants. Les élèves pourront repérer les informations explicites qui sont que Lili-Rose montre du doigt le plat de Justin en demandant de quoi il s'agit. De plus, Justin explique en quoi consiste son repas et un autre enfant dit qu'il aimerait mieux des crottes de nez barbecue, ce qui fait éclater de rire les autres enfants.</p> <p>La cause est donc que le repas de Justin est différent de ce que les enfants connaissent et qu'un des camarades de classe dit qu'il aimerait mieux manger des crottes de nez barbecue. L'effet logique, le rire des enfants, est la réaction à l'information explicite « crottes de nez barbecue ». Certains enfants pourraient également suggérer que c'est le nom du repas qui peut faire rire.</p> <p>Réponse attendue : Les enfants éclatent de rire puisqu'un camarade de classe a dit qu'il préférerait manger des crottes de nez barbecue.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 16	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Et tous les enfants éclatent de rire. Tous, oui, sauf Arthur. Il reste là à se demander ce qui est pire : être invisible ou faire rire de soi.</i></p> <p>Thème secondaire de la discussion : estime de soi</p> <p>4. Qu'est-ce qui est pire entre être invisible ou faire rire de soi? (Q121)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations serait-il préférable d'être invisible? (H4) (Q122) a. Dans quelles situations serait-il préférable de faire rire de soi? (H4) (Q123) b. Pourquoi? (Q124) <p>5. Pour quelles raisons certaines personnes décident-elles de rire des autres? (Q125)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quand arrive-t-il que certaines personnes rient des autres? (H4) (Q126) <p>6. Comment peut-on réagir quand quelqu'un décide de rire de nous? (Q127)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi peut-on réagir différemment quand on voit une personne en train de rire de quelqu'un? (H3) (Q128) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 16	<p>Thème secondaire de la discussion : estime de soi</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q129) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q130) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q131) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q132) 	Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 22	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>De retour en classe, madame Carlotti demande aux enfants de former des groupes de deux ou trois pour un projet spécial. Ils se dépêchent de se grouper par deux.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « ils »? (I2) (Q133) 	<p>Il est possible d'identifier le groupe de mots auquel réfère « ils » en posant la question : « Qui sont les personnes qui pourraient se dépêcher de se grouper par deux? » (Q134)</p> <p><i>Il est également envisageable d'identifier de quel personnage on parle dans cet extrait en posant la question : « Qui est la personne que madame Carlotti pourrait avoir du mal à remarquer? » (Q84) L'enseignant peut faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.</i></p> <p>Réponse attendue : les enfants</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 22	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>De retour en classe, madame Carlotti demande aux enfants de former des groupes de deux ou trois pour un projet spécial. Ils se dépêchent de se grouper par deux. Arthur s'approche de Justin.</i></p> <p><i>- Je suis déjà avec lui, dit Émilio. Trouve quelqu'un d'autre.</i></p> <p><i>Arthur fixe le plancher et souhaite y dessiner un trou qui pourrait l'avalé.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur souhaite-t-il dessiner un trou qui pourrait l'avalé? (II) (Q135) 	<p>Tout d'abord, l'enseignant peut questionner les élèves pour qu'il nomme la cause, soit ce qui a entraîné la réaction d'Arthur qui souhaite être avalé par un trou. Il est possible de demander aux élèves ce qu'Arthur voulait faire en allant voir Justin. À partir des réponses des élèves, l'information explicite qui pourrait ressortir des discussions pourrait être qu'Arthur voulait être en équipe avec Justin, mais qu'Émilio lui a dit de trouver quelqu'un d'autre.</p> <p>La deuxième question de l'enseignant peut permettre d'expliquer et de comprendre l'effet. La question peut servir à émettre des hypothèses sur les réactions possibles à avoir par rapport à la réponse d'Émilio. Les hypothèses pourront ainsi permettre d'expliquer l'effet que l'auteur a voulu créer par les mots « Arthur fixe le plancher et souhaite y dessiner un trou qui pourrait l'avalé ». Un effet logique pourrait être qu'Arthur était déçu et triste d'être seul sans coéquipier.</p> <p>Réponse attendue : Arthur est déçu parce qu'il ne peut pas travailler en équipe avec Justin. Arthur se retrouve encore tout seul.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 27	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Voici encore l'heure du diner, celle qu'Arthur aime le moins. Encore vingt l-o-n-g-u-e-s minutes au milieu des autres qui parlent et qui rient ensemble... sauf avec lui.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur n'aime-t-il pas l'heure du diner? (II) (Q136) 	<p>L'enseignant peut aider les élèves à établir les relations qui unissent les deux phrases.</p> <p>La première question pour comprendre l'inférence peut cibler ce que font les autres pendant l'heure du diner. Ainsi, les élèves pourront nommer qu'Arthur se retrouve seul pendant vingt minutes au milieu des autres sans parler et rire. Les élèves pourront ainsi déduire une nouvelle information implicite qui permettra de répondre à la question.</p> <p>Réponse attendue : Arthur n'aime pas l'heure du diner parce qu'il se retrouve au milieu des autres sans parler ou rire avec eux.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 28-29-30	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Arthur se retourne et voit Justin qui lui envoie la main. Émilio hoche la tête et lui fait une place.</i></p> <p><i>Peut-être, seulement peut-être, qu'après tout, Arthur n'est pas si invisible.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Arthur n'est-il peut-être pas si invisible? (II) (Q137) 	<p>Ici, l'intention de l'auteur est de montrer une évolution par rapport au fait qu'Arthur se sentait invisible au début de l'album. On peut même observer une transformation visuelle dans les illustrations alors que le dessin du personnage d'Arthur devient plus coloré sur les pages à la fin du récit. On peut constater cette transformation avec le fait que les autres personnages de l'histoire sont colorés dès les premières pages alors qu'Arthur était représenté avec des nuances de gris.</p> <p>À partir du texte, l'enseignant peut demander ce que Justin et Émilio font quand il voit Arthur juste avant la dernière phrase de l'histoire. Les élèves pourront ainsi faire remarquer que Justin et Émilio ont fait des signes pour inviter Arthur à venir les voir.</p> <p>Ensuite, le choix des mots « après tout » vient établir un lien entre le titre et le début de l'histoire, soit qu'Arthur est invisible. Les élèves peuvent émettre l'hypothèse que le fait qu'Arthur a de nouveaux amis lui permet de ne peut-être plus se sentir si invisible.</p> <p>Réponse attendue : Parce que Justin a envoyé la main à Arthur et Émilio lui a fait une place à Arthur.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 28-29-30	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Peut-être, seulement peut-être, qu'après tout, Arthur n'est pas si invisible.</i></p> <p>Thème secondaire de la discussion : amitié</p> <p>5. Qu'est-ce qu'un bon ami? (Q138)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment peut-on devenir des amis? (H1) (Q139) ➤ Avec qui est-ce qu'on a envie de devenir ami? (H4) (Q140) <p>6. Est-ce que c'est important d'avoir des amis? (Q141)</p> <p>a. Pourquoi? (Q142)</p> <p>7. Les amis peuvent-ils nous aider à être heureux? (Q143)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi nos amis pourraient-ils nous aider à être heureux? (H2) (Q144) ➤ Dans quelles situations nos amis nous aideraient-ils à être heureux? (H4) (Q145) ➤ Dans quelles situations nos amis pourraient-ils nous rendre malheureux? (H4) (Q146) 	<p>Lors de cette troisième et dernière discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 28-29-30	<p>8. Comment pouvons-nous aider nos amis à être heureux? (Q147)</p> <p>➤ À quel moment serait-il important d'aider nos amis à être heureux? (H4) (Q148)</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q149) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q150) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q151) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q152) 	Lors de cette troisième et dernière discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Lecture interactive		
Questions pour conclure l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> Maintenant que nous avons lu ce livre, pouvez-vous dire ce que vous avez appris sur votre identité en tentant de répondre de nouveau à la question suivante : Sommes-nous tous pareils? (Q153) 	<p>Il est suggéré de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris sur le sujet.</p> <p>Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres. Les élèves peuvent également noter leur réponse dans le cahier de notes.</p>

Atelier n° 1 - Sommes-nous tous pareils? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Le garçon invisible »		
Lecture interactive		
Retour sur l'atelier (les questions posées, les idées, les rôles)	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que certaines questions posées ont été faciles ou plus difficiles? (Q154) • Est-ce que certaines idées qui ont été dites semblent importantes pour vous? (Q155) Si oui, lesquelles? (Q156) • Que retenez-vous du rôle que vous avez joué lors de l'atelier? (Q157) 	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages. L'enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu'ils ont pu apprendre. Il est également possible d'inciter les élèves à garder des traces de cet atelier dans leur carnet de notes.</p> <p>L'enseignant peut guider les élèves pour faire ressortir certaines idées principales du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les besoins et les sentiments, les goûts, les préférences, les forces et les limites de chacun; • L'estime de soi; • Le respect des autres; • L'amitié. <p>Il peut être possible de relancer les élèves pour qu'ils nomment les idées principales en rappelant des moments de l'histoire. Il est possible de demander de décrire les réactions des personnages ou par exemple de faire nommer ce qui permet à Arthur de devenir lui aussi un personnage coloré.</p> <p>Exemples de questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle est l'idée importante à retenir de la situation quand les enfants rient du repas du nouvel élève Justin? 2. Qu'est-ce qui permet à Arthur d'être heureux à la fin de l'histoire?

Atelier n° 2 : Comment être soi-même?

Titre de l'album : Dépareillés

Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.
ISBN : 9782897141707 (28971417011)

Résumé de l'album

L'album *Dépareillés* aborde avec humour le thème de l'identité. Pendant la lecture, les élèves se demanderont tout comme Blanche et Rose ce qu'ils aiment. Ils constateront rapidement l'importance de l'amitié, mais surtout d'être capable de s'affirmer auprès des autres. Rose porte des bas dépareillés et c'est son choix. Il est vrai qu'elle égare ses chaussettes, mais elle ne s'en soucie pas jusqu'au jour où Léo décide de la ridiculiser. Les autres enfants n'ont pas le choix de suivre Léo sous peine de représailles. Blanche prendra donc la défense de son amie Rose et entrainera tous les autres élèves dans l'aventure en les encourageant à s'affirmer devant Léo. La conclusion permettra de rappeler que d'être capable de s'affirmer dans le respect contribue à créer des liens avec les autres personnes tout en permettant d'accepter les différences des autres.

Description de l'intérêt de l'album

Nous suggérons cet album qui pourra servir lors du deuxième atelier sur le thème de l'identité à partir de la question suivante : « Comment être soi-même? » Les thèmes secondaires soulevés tout au long de l'histoire visent à amener les élèves à mieux se connaître en réfléchissant à qui ils sont en se demandant quels sont leurs activités préférées, leurs passions, leurs intérêts et leurs goûts. Les questions visent d'abord à prendre conscience de ce qu'ils aiment afin de constater qui autour d'eux peut avoir les mêmes goûts. Le sujet central de l'acceptation des autres favorise le questionnement sur la capacité des élèves à prendre la parole pour s'affirmer auprès des autres. Ces réflexions nous semblent fondamentales pour les élèves du deuxième cycle qui sont en quête de repères pour identifier des amis avec qui ils partagent des affinités tout en les aidant à développer des habiletés pour affirmer qui ils sont.

Légende des notes utilisées dans la planification

Les annotations « I » et « 1-2-3 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui implique de produire un type d'inférence précis.

Types d'inférences

I1 : Inférence causale

I2 : Inférence référentielle

I3 : Inférence lexicale

Les annotations « H » et « 1-2-3-4 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui vise le développement d'une habileté de la pensée spécifique.

Habilités de la pensée

H1 : Formuler des définitions

H2 : Expliquer des concepts

H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences

H4 : Proposer des exemples et des contre-exemples

Les questions philosophiques sont identifiées par des nombres. Des sous-questions peuvent être reconnaissables par les lettres qui précèdent la question. Les questions pour développer les habiletés de la pensée sont repérables par la flèche () qui précède la question.

Tableau 5.2 : Planification de l'atelier n° 2 - Comment être soi-même?

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	Le thème de l'atelier est l'identité. Vous pouvez penser à la question suivante : « Comment être moi-même? » (Q158)	L'enseignant peut présenter le thème de l'atelier et utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.
Avant la lecture	<p>Vous pourrez tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais vous aurez un autre rôle pendant l'atelier.</p> <p><i>Président (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer les tours de parole. <p><i>Observateurs (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en note les idées importantes avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord; <p><i>Discutants (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - participer à la discussion philosophique; <p><i>Passeur de parole (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire passer un micro ou un objet pour déterminer qui a le tour de parole; <p><i>Synthétiseur (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un rappel des idées importantes de la discussion; <p><i>Journaliste (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes sur les idées importantes pour comprendre la discussion. 	<p>L'enseignant peut annoncer aux élèves qu'ils pourront tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais qu'ils auront aussi un rôle bien précis pendant les discussions philosophiques.</p> <p>Nous suggérons d'expliquer les rôles que les élèves pourront occuper pendant les discussions pour enfants. Nous suggérons de nommer d'abord les élèves qui auront les rôles de président, d'observateurs, de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste. Il est ensuite possible de nommer les élèves qui seront les discutants.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Qu'avez-vous appris sur votre identité lors du dernier atelier? (Q159) 	<p>L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.</p> <p>Nous suggérons de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils savent sur le sujet. Le cahier de notes peut être consulté lors du début de la discussion pour alimenter la réflexion des élèves.</p>
Page couverture	Le titre : Dépareillés L'autrice : Marie-Francine Hébert L'illustratrice : Geneviève Després Maison d'édition : Les éditions la Bagnole	L'enseignant présente le livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition).
Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> Que veut dire le titre de l'album ? (Q160) Que voyez-vous sur la page couverture? (Q161) Pourquoi voit-on une chaussette? (Q162) 	<p>L'enseignant pose des questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de la lecture de la page de couverture.</p> <p>Les hypothèses des élèves peuvent permettre de les aider à anticiper ce dont le livre parlera.</p>
4 ^e de couverture	<ul style="list-style-type: none"> Quel sujet pourrait être abordé dans ce livre? (Q163) 	Faire la lecture de la 4 ^e de couverture permet, entre autres, d'avoir des indices sur les personnages et l'intention de lecture du livre.

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 2	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>J'ai aussi un Léo. Mais, lui, je préférerais ne pas l'avoir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « lui » dans cette phrase? (I2) (Q164) 	<p>Il est possible d'identifier qui est le personnage qui parle dans cet extrait en posant la question : « Qui parle dans cet extrait? » (Q165) À partir de la réponse obtenue, une nouvelle question pourrait servir à identifier les autres personnages de l'histoire. L'enseignant peut finalement faire remarquer que le nom d'un personnage est nommé dans la phrase précédente.</p> <p>De plus, ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « lui » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et singulier. Une relecture de la phrase permet ensuite de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Réponse attendue : Léo</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 4	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Elle a aussi un Léo, le même que le mien. Qui passe son temps à nous faire les gros yeux! « Ce n'est pas grave », dit Rose.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression suivante : « nous faire les gros yeux! » (I3) (Q166) <p>Poursuivez la lecture de l'extrait du texte :</p> <p><i>Rose et moi, on a du plaisir ensemble. Léo, lui, n'aime pas s'amuser, on dirait. Dès que les adultes ont le dos tourné, il fait tout pour nous embêter. « Faisons comme s'il n'était pas là », dit Rose.</i></p>	<p>L'enseignant peut poser la question tout de suite après avoir lu les extraits. Il peut être nécessaire de mentionner qu'il faut parfois poursuivre la lecture afin de découvrir la réponse. Ensuite, une relecture des extraits peut permettre de se d'associer l'information explicite selon laquelle Léo fait tout pour embêter Rose et Blanche à l'expression à comprendre.</p> <p>Réponses attendues : Léo passe son temps à faire des reproches aux deux amies. Léo passe son temps à embêter Rose et Blanche.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 7	<p>Thèmes secondaires : connaissance de soi, activités préférées, passions, intérêts, goûts</p> <p>3. Comment pourrait-on déterminer quelles sont nos activités préférées? (Q167)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrait-on expliquer ce que sont les passions? (H1) (Q168) ➤ Quelles seraient les différences entre des activités préférées et des passions? (H3) (Q169) ➤ Quelles seraient les ressemblances entre des activités préférées et des passions? (H3) (Q170) <p>4. Est-ce que nos amis peuvent avoir des passions différentes des nôtres? (Q171)</p> <p>b. Lesquelles? (Q172)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourriez-vous donner un exemple de passion? (H4) (Q173) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de rappeler à tous les élèves quels sont les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 7	<p>Thèmes secondaires : connaissance de soi, activités préférées, passions, intérêts, goûts</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q174) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q175) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q176) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q177) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de rappeler à tous les élèves quels sont les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 9	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Rose, elle, préfère se balader pieds nus. Chaque fois qu'elle le peut, elle enlève ses bas et ses souliers.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel mot est remplacé par le mot « elle »? (I2) (Q178) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase en remplaçant le mot recherché permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>La question permet à l'enseignant de faire repérer le mot remplacé en faisant identifier le nom propre dans la phrase. De plus, ce type d'inférence est plus facile à faire pour les élèves étant donné que le pronom est tout de suite à côté du référent.</p> <p>Réponse attendue: Rose</p>
Page 9	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Rose, elle, préfère se balader pieds nus. Chaque fois qu'elle le peut, elle enlève ses bas et ses souliers.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels mots ou groupes de mots sont remplacés par le mot « le »? (I2) (Q179) 	<p>La question cible l'identification du groupe de mots remplacés par le mot « le » et elle peut être répondue par la reformulation de l'idée de la phrase en demandant aux élèves ce que Rose peut faire lorsqu'elle enlève ses bas et ses souliers. La production de cette inférence est moyennement difficile étant donné que la distance entre le pronom « le » et le référent est grande. La marque de genre et de nombre ne donne pas d'information utile. Nous pouvons également souligner qu'il est plus complexe d'identifier le référent puisque le pronom réfère à un groupe de mots décrivant une action.</p> <p>Réponse attendue: Se balader pieds nus</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p>Questions philosophiques et questions pour développer les habiletés de la pensée :</p> <p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Dès que Léo aperçoit Rose, il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs. Tous les autres font pareil, sinon gare aux gros yeux de Léo.</i></p> <p>3. Pourquoi les autres enfants décident-ils de faire comme Léo et de traiter Rose de bébé lala? (Q180)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourriez-vous donner d'autres exemples de situation où quelqu'un décide de faire pareil comme tous les autres? (H4) (Q181) <p>4. Est-il toujours difficile de ne pas faire comme les autres? (Q182)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (H2) (Q183) ➤ Dans quelles situations est-il difficile de ne pas faire comme les autres? (H4) (Q184) ➤ Dans quelles situations est-il facile de ne pas faire comme les autres? (H4) (Q185) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 11	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q186) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q187) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q188) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q189) 	Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 12	<ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression « dépareillé »? (I3) (Q190) 	<p>L'enseignant peut demander si les élèves connaissent un mot qui ressemble à l'expression « dépareillé ».</p> <p>L'enseignant peut relire le texte avant ou poursuivre la lecture après l'expression.</p> <p>Une fois qu'une définition est formulée par les élèves. L'enseignant peut relire la phrase et remplacer le mot « dépareillé » par la nouvelle expression qui permet de comprendre le sens du mot inconnu. Il est possible de faire remarquer aux élèves que la compréhension de l'expression peut aussi s'appuyer sur la morphologie des mots, soit du préfixe <i>dé-</i> et le radical <i>pareil</i>.</p> <p>Réponse attendue : On parle de choses qui ne sont pas pareilles alors qu'on s'attendrait à ce qu'elles le soient.</p>
Page 13	<ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'expression (I3) « bébé lala »? (Q191) 	<p>Si l'expression n'est pas connue des élèves, l'enseignant peut relire le texte avant ou poursuivre la lecture après le mot pour identifier le contexte dans lequel la phrase est utilisée.</p> <p>Réponse attendue : C'est une insulte pour dire à une personne qu'elle se comporte comme un bébé.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 12-13-14	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le lendemain, elle met un bas jaune à pois bleus et l'autre rayé rouge et jaune. Dès que Léo aperçoit Rose, il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Léo traite-t-il Rose de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs? (II) (Q192) 	<p>L'enseignant peut aider les élèves à repérer l'information explicite « elle met un bas jaune à pois bleus et l'autre rayé rouge et jaune ». Pour ce faire, il peut demander aux élèves de se référer à l'image qui accompagne le texte ou de se faire une image mentale à partir des éléments explicites du texte qui permettent de décrire les bas de Rose. Les élèves pourront alors conclure que les deux bas sont différents.</p> <p>À partir de la réponse des élèves, l'enseignant pourra ensuite poser la question de nouveau en posant la question suivante : « En sachant que les deux bas sont différents, pourquoi Léo traite-t-il Rose de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs? » (Q193) Les élèves peuvent également suggérer que les gens portent généralement deux bas de la même couleur.</p> <p>Réponse attendue : Léo insulte Rose parce qu'il a remarqué qu'elle portait des bas dépareillés et différents.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 13-14	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Dès que Léo aperçoit Rose, il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs. Tous les autres font pareil, sinon gare aux gros yeux de Léo. Et elle se retrouve toute seule dans un coin. Pauvre Rose!</i></p> <p><i>Moi, je ne sais pas quoi faire. D'un côté, il y a Léo avec ses gros yeux. De l'autre, mon amie qui ravale ses larmes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a) Que veut dire l'expression « ravalé ses larmes »? (I3) (Q194) • b) Pourquoi Rose ravale-t-elle ses larmes? (I1) (Q195) 	<p>L'enseignant peut relire les phrases qui précèdent l'utilisation de l'expression. Il peut alors être possible de questionner les élèves pour qu'ils identifient l'état de Rose.</p> <p>L'enseignant peut demander aux élèves de repérer l'information explicite « il la traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs » pour inférer que Rose se sent probablement triste après s'être fait insulter. La question de l'enseignant peut être de demander si une action de Léo a pu provoquer une réaction chez Rose.</p> <p>Il est possible de répondre à la question (a) à l'aide du contexte qui permet de formuler une hypothèse sur le sens de l'expression « ravalé ses larmes ».</p> <p>Il est possible de répondre à la question (b) une fois que les élèves ont identifié l'état de Rose, soit la tristesse. L'enseignant peut demander aux élèves de nommer les différentes réactions lorsqu'une personne se fait insulter. À partir des hypothèses des élèves, l'enseignant peut redemander pourquoi Rose ravale ses larmes.</p> <p>Réponse attendue (a) : Cesser de pleurer ou cacher ses larmes.</p> <p>Réponse attendue (b) : Rose ravale ses larmes pour ne pas montrer qu'elle est blessée par les paroles de Léo. Elle tente de l'ignorer.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 18-19-20-21-22	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte de la page 20 :</p> <p><i>Dès que Léo m'aperçoit avec un bas rose et rouge et l'autre blanc et orange, il me traite de bébé lala qui ne connaît pas ses couleurs. Tous les autres font pareil, sinon gare aux gros yeux de Léo. Et je me retrouve dans le coin, moi aussi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • À partir de l'image de la page 18 et de l'extrait du texte à la page 20, pouvez-vous expliquer pourquoi Blanche dit qu'elle ne s'est « pas trompée, pas trompée du tout »? (II) (Q196) 	<p>La question permet de formuler une hypothèse pour comprendre pourquoi Blanche a choisi de mettre des chaussettes dépareillées. Il est alors possible de demander aux élèves si Blanche a fait le choix de ses bas ou si elle s'est trompée.</p> <p>Certains élèves peuvent avancer l'hypothèse que Blanche a fait le choix de porter des bas dépareillés pour vivre la même situation vécue par son amie Rose et ainsi aller la rejoindre.</p> <p>Réponse attendue : Blanche a choisi de porter des bas dépareillés pour se retrouver dans le coin avec son amie Blanche.</p>
Page 26	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Finalement, tout le monde porte des bas dépareillés. Sauf Léo qui se retrouve seul dans un coin, l'air piteux et les larmes aux yeux. Pauvre Léo !</i></p> <p>À partir des questions et des hypothèses formulées aux pages 18-19-20, posez la question suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Léo a-t-il l'air piteux et les larmes aux yeux? (II) (Q197) 	<p>L'enseignant peut faire remarquer que les hypothèses formulées précédemment permettent de se demander pourquoi Léo se retrouve seul. Les élèves peuvent alors réaliser que la réaction de Léo est la tristesse de se retrouver seul, car il ne porte pas des bas dépareillés. L'enseignant peut amener les élèves à nommer l'expression « ravalé ses larmes ».</p> <p>Réponse attendue : Léo est seul parce qu'il ne porte pas des bas dépareillés.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p>Questions philosophiques et questions pour développer les habiletés de la pensée :</p> <p>2. Faut-il être pareil aux autres pour être heureux ou est-il possible d'être heureux tout en étant différent des autres? (Q198)</p> <p>c. Est-ce que c'est facile d'être heureux et d'accepter d'être différent des autres? (Q199)</p> <p>d. Pourquoi? (Q200)</p> <p>➤ Pourriez-vous donner un exemple de gens qui font comme les autres et qui sont heureux? (H4) (Q201)</p> <p>➤ Pourriez-vous donner un exemple de gens qui font comme les autres et qui sont malheureux? (H4) (Q202)</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q203) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q204) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q205) 	<p>Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	<p>Thèmes secondaires : acceptation des autres et affirmation de soi</p> <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q206) 	<p>Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.</p>
Retour sur l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Lecture interactive		
Questions pour conclure l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que nous avons lu ce livre, pouvez-vous dire ce que vous avez appris sur votre identité en tentant de répondre de nouveau à la question suivante : Comment être soi-même? (Q207) 	<p>Il est suggéré de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris sur le sujet.</p> <p>Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres. Les élèves peuvent également noter leur réponse dans le cahier de notes.</p>

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Lecture interactive		
Retour sur l'atelier (les questions posées, les idées, les rôles)	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que certaines questions posées ont été faciles ou plus difficiles? (Q208) • Est-ce que certaines idées qui ont été dites semblent importantes pour vous? (Q209) Si oui, lesquelles? (Q210) • Que retenez-vous du rôle que vous avez joué lors de l'atelier? (Q211) 	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages. Les élèves sont invités à noter leurs réponses dans leur cahier de notes.</p> <p>L'enseignant peut guider les élèves pour faire ressortir certaines idées principales du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'amitié. • L'acceptation des autres • S'affirmer auprès des autres. • Le respect • Accepter les différences des autres <p>Il peut être possible de relancer les élèves pour qu'ils nomment les idées principales en rappelant des moments de l'histoire. Il est possible de demander de décrire les solutions mises en place par les personnages pour lutter contre l'intimidation de Léo. De plus, il peut être intéressant de faire nommer comment Léo a dû changer à la fin de l'histoire.</p> <p>Exemples de questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi était-il important pour Rose et Blanche de s'affirmer auprès de Léo? 2. Comment Léo a-t-il pu expliquer qu'il avait de la difficulté à accepter les différences des autres? 3. Comment puis-je me faire des amis en demeurant moi-même?

Atelier n° 2 - Comment être soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Dépareillés »		
Lecture interactive		
Retour sur les ateliers (idées principales et liens entre les albums)	<p>a) Qu'est-ce qui était le plus important pour Arthur dans l'histoire « Le garçon invisible » ainsi que pour Rose et Blanche dans l'histoire « Dépareillées » ?</p> <p>b) Qu'est-ce qui fait une différence pour Arthur ainsi que Rose et Blanche ?</p> <p>c) Pourquoi l'amitié aide-t-elle les personnages dans les deux histoires « Le garçon invisible » et « Dépareillés » ?</p> <p>d) Comment l'acceptation des différences a-t-elle aidé les personnages dans les histoires « Le garçon invisible » et « Dépareillés » ?</p> <p>e) Arthur porterait-il des chaussettes dépareillées comme les deux filles ?</p> <p>f) Quelles différences avez-vous observées entre Arthur, Rose et Blanche ?</p>	<p>Les questions permettent de faire des liens entre les textes des différents livres lus. L'enseignant peut ainsi vérifier comment les élèves sont capables de comprendre les histoires.</p> <p>Les albums « Le garçon invisible » et « Dépareillés » abordent les thèmes du respect, de l'amitié et de l'acceptation des différences. Les questions peuvent aider à faire ressortir l'importance des thèmes abordés dans les albums.</p> <p><u>Réponses attendues pour les questions a) à f) :</u></p> <p>a) Les amis sont importants.</p> <p>b) Les amis font une différence dans la vie des personnages.</p> <p>c) L'amitié rend les personnages plus forts.</p> <p>d) Les personnages ont été capables de se faire de nouveaux amis.</p> <p>e) Il ne porterait pas des chaussettes dépareillées parce qu'il est plus timide.</p> <p>f) Arthur est timide. Rose et Blanche sont capables de s'affirmer. Blanche est capable de protéger une amie.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?

Titre de l'album

Le pelleteur de nuages

Boulerice, S. (2018). *Le pelleteur de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.
ISBN : 9782897740979 (2897740973)

Résumé de l'album

Les nuages font rêver Elliot qui a souvent l'impression que ses mains sont recouvertes de taches de nuages. À vrai dire, le jeune garçon est atteint de la maladie de vitiligo qui cause une dépigmentation de la peau et entraîne l'apparition de plaques blanches qui ne sont pas douloureuses. Nous suivrons le garçon dans l'acceptation de sa maladie afin de trouver une façon poétique d'accepter sa condition. Elliot conclura avec bonheur que ses taches sont la preuve qu'il travaille comme pelleteur de nuages.

Description de l'intérêt de l'album pour la préparation aux ateliers

Nous suggérons un troisième atelier pour aborder le thème principal de l'identité en nous attardant cette fois au thème secondaire de l'acceptation de soi. L'objectif de l'atelier est de saisir le processus d'acceptation d'Elliot qui est atteint d'une maladie dont il n'a pas le contrôle et qui fait apparaître des taches blanches sur sa peau. Or, nous avons tous des différences sur lesquelles nous n'avons pas de contrôle. Qu'il s'agisse parfois d'un trait physique, d'un handicap, d'une difficulté, d'une maladie ou d'une condition particulière, nous avons tous à accepter nos différences pour mieux vivre avec soi-même. Les questions proposées visent à réfléchir sur les moyens qui aident à apprendre à nous aimer tels que nous sommes.

Légende des notes utilisées dans la planification

Les annotations « I » et « 1-2-3 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui implique de produire un type d'inférence précis.

Types d'inférences

I1 : Inférence causale

I2 : Inférence référentielle

I3 : Inférence lexicale

Les annotations « H » et « 1-2-3-4 » servent à indiquer qu'il s'agit d'une question qui vise le développement d'une habileté de la pensée spécifique.

Habilités de la pensée

H1 : Formuler des définitions

H2 : Expliquer des concepts

H3 : Comparer en nommant des ressemblances et des différences

H4 : Proposer des exemples et des contre-exemples

Les questions philosophiques sont identifiées par des nombres. Des sous-questions peuvent être reconnaissables par les lettres qui précèdent la question. Les questions pour développer les habiletés de la pensée sont repérables par la flèche () qui précède la question.

Tableau 5.3 : Planification de l'atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?		
Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Le thème de l'atelier est l'identité. Vous pouvez penser à la question suivante : « Comment s'aimer soi-même? » (Q212) 	L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.
Avant la lecture	<p>Vous pourrez tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais vous aurez un autre rôle pendant l'atelier.</p> <p><i>Président (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer les tours de parole. <p><i>Observateurs (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> prendre en note les idées importantes avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord; <p><i>Discutants (environ le tiers des élèves du groupe) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> participer à la discussion philosophique; <p><i>Passeur de parole (un élève) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> faire passer un micro ou un objet pour déterminer qui a le tour de parole. <p><i>Synthétiseur (un ou deux élèves) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> faire un rappel des idées importantes de la discussion; 	<p>L'enseignant peut annoncer aux élèves qu'ils pourront tous répondre aux questions de compréhension de lecture, mais qu'ils auront aussi un rôle bien précis pendant les discussions philosophiques.</p> <p>Nous suggérons d'expliquer les rôles que les élèves pourront occuper pendant les discussions pour enfants. Nous suggérons de nommer d'abord les élèves qui auront les rôles de président, d'observateurs, de passeur de parole, de synthétiseur et de journaliste. Il est ensuite possible de nommer les élèves qui seront les discutants.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Préparation à l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Avant la lecture	<i>Journaliste (un ou deux élèves) :</i> - prendre des notes sur les idées importantes pour comprendre la discussion.	L'enseignant complète l'explication des rôles.
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'avez-vous appris sur l'identité lors des deux précédents ateliers? (Q213) • Qu'est-ce qui vous rend unique et vous différencie des autres? (Q214) 	<p>L'enseignant peut utiliser le tableau <i>Questions philosophiques pour amorcer la réflexion sur le thème</i> pour poser d'autres questions pour susciter la réflexion des élèves.</p> <p>Nous suggérons de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils savent sur le sujet. Le cahier de notes peut être consulté lors du début de la discussion pour alimenter la réflexion des élèves.</p>
Page couverture	Le titre : Le pelleteur de nuages L'auteur : Simon Boulerice L'illustratrice : Josée Bisailon Maison d'édition : Les Éditions la courte échelle	L'enseignant présente le livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition).
Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Que voyez-vous sur la page couverture? (Q215) • Pourquoi voit-on un personnage qui est dans les nuages avec une pelle? (Q216) • Quand pourrait se dérouler l'histoire? (217) • Quel sujet pourrait être abordé dans ce livre? (Q218) • Que veut dire l'expression « pelleteur de nuages »? (I3) (Q219) 	<p>L'enseignant pose des questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de la lecture de la page de couverture.</p> <p>Les hypothèses des élèves peuvent permettre de les aider à anticiper ce dont le livre parlera.</p>
4 ^e de couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Elliot pourrait-il détester les taches blanches qui apparaissent sur ses mains? (Q220) • Quel sera le sujet de ce livre? (Q221) 	Faire la lecture de la 4 ^e de couverture permet parfois d'avoir des indices sur les personnages et le sujet du livre.

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?

Thème l'identité

Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »

Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
<p>Page 2</p>	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Elliot a une passion pour les nuages. Il les aime tous. Les gris sombres qui froncent les sourcils avant l'orage, les colorés qui se pavanent comme de grosses fleurs dodues au coucher de soleil, les cotonneux qui s'étirent paresseusement comme des chats. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • À quels mots réfèrent les mots « les »? (I2) (Q222) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Le pronom les dans la phrase « Il les aime tous » réfère aux mots « Les nuages ». Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « les » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et pluriel. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé. Cependant, les autres mots les sont des déterminants et le nom nuage a été effacé. Les adjectifs sont devenus des noms pour remplacer les expressions « Les nuages gris sombre, les nuages colorés, les nuages cotonneux ».</p> <p>Réponse attendue : Les nuages</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 4	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le doigt du papa est brun chocolat, avec de la terre sous l'ongle. Celui d'Elliot est presque de la même couleur, mais par endroits, le chocolat au lait de sa peau semble taché de gouttes de chocolat blanc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a) Pourquoi l'auteur décrit-il que le doigt du papa d'Elliot est couleur brun chocolat avec de la terre sous l'ongle ? (I1) (Q223) • b) Que remplace le mot « celui » quand l'auteur dit « Celui d'Elliot est presque de la même couleur » ? (I2) (Q224) • c) Pourquoi l'auteur décrit-il que le doigt d'Elliot est de couleur chocolat au lait et taché de gouttes de chocolat blanc? (I1) (Q225) 	<p>L'enseignant peut poser la première question tout de suite après avoir lu la première phrase. Il peut guider les élèves vers les indices laissés sur les illustrations en demandant ce qu'ils observent sur celles-ci. Également, le texte à la page précédente (p. 3) souligne qu'Elliot est un mélange de son père et de sa mère.</p> <p>Il peut ensuite poser la deuxième question. Cette question permet d'identifier ce à quoi l'auteur fait référence quand il parle d'Elliot. Ce type d'inférence est considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'utilisation du marquage du genre et du nombre du pronom « celui » permet de limiter la recherche à un mot ou groupe de mots masculin et singulier.</p> <p>La troisième question implique que les élèves aient identifié l'information explicite sur le doigt du papa qui est brun. Il est par la suite possible d'émettre l'hypothèse que le doigt d'Elliot est brun avec des taches blanches puisque le chocolat blanc est blanc.</p> <p>Réponses attendues :</p> <p>a) La peau du papa est de couleur noire.</p> <p>b) Celui remplace « le doigt ».</p> <p>c) Elliot a la peau de couleur noire avec des taches blanches.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 5	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>À la confiserie du coin, on vend plein de bonbons durs, mais surtout de la barbe à papa. C'est la gâterie préférée d'Elliot parce que les filaments de sucre lui rappellent des nuages ouatés.</i></p> <p><i>- J'ai l'impression de manger des cumulus! Et puis, ça laisse de jolies traces colorées sur mes dents, sur ma langue et même sur mes doigts, comme si les nuages faisaient de la peinture sur moi!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l'auteur utilise-t-il le mot « cumulus » dans l'extrait? (I3) (Q226) 	<p>L'enseignant peut relire les phrases qui précèdent afin d'aider les élèves qui ne trouveraient pas le sens que l'auteur veut donner au mot cumulus. Ici, il faut que les élèves portent attention aux comparaisons que l'auteur peut faire entre la barbe à papa et les nuages. Les élèves doivent d'abord comprendre l'information explicite selon laquelle la gâterie préférée d'Elliot est la barbe à papa. Ensuite, l'expression « j'ai l'impression » permet de faire une comparaison entre la barbe à papa et la sorte de nuage qu'est un cumulus. Le processus pour trouver cette réponse implique d'inférer l'information implicite pour comprendre le sens évoqué par la comparaison de l'auteur.</p> <p>Réponse attendue : L'auteur compare la barbe à papa au type de nuage nommé le cumulus.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 5	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>- J'ai l'impression de manger des cumulus! Et puis, ça laisse de jolies traces colorées sur mes dents, sur ma langue et même sur mes doigts, comme si les nuages faisaient de la peinture sur moi!</i></p> <p><i>Et il pense tout bas : « C'est plus beau que les taches blanches sur mes mains. »</i></p> <p>L'auteur affirme dans un extrait précédent que le doigt d'Elliot est presque de la même couleur que le doigt brun chocolat de son papa, « [...] mais par endroits, le chocolat au lait de sa peau semble taché de gouttes de chocolat blanc. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi le personnage dit-il : « c'est plus beau que les taches blanches sur mes mains »? (I1) (Q227) 	<p>Il est réaliste de répondre à cette question à partir des éléments inférés lors d'une question précédente par rapport à la couleur de la peau d'Elliot. Les élèves devraient inférer que la peau d'Elliot est noire avec des taches blanches. À partir de ces informations et des dessins aux pages 5 et 6, les élèves peuvent faire l'hypothèse qu'Elliot n'aime pas les taches blanches sur ses mains. La question permet de faire l'inférence nécessaire par rapport à la perception qu'Elliot a de ses taches sur ses mains.</p> <p>Réponse attendue : Elliot n'aime pas les taches blanches sur ses mains.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 8	Que veut dire l'expression « pelleteur de nuages »? (I3) (Q228)	<p>Cette question permet aux élèves de soumettre une première hypothèse. Cette question servira à faire un rappel lorsque la question sera posée de nouveau à la page 27. Les hypothèses acceptées doivent faire référence au fait qu'Elliot s'occupe de pelleter, soit d'enlever les nuages et de nettoyer le ciel à l'aide d'une pelle. Certains élèves peuvent également suggérer que l'expression « pelleteur de nuages » signifie qu'il s'agit d'une personne qui est rêveuse.</p> <p>Au sens propre, l'album laisse croire au lecteur qu'Elliot pellette des nuages en nettoyant et en dégageant les nuages dans le ciel. Or, le vrai sens de cette expression veut dire qu'une personne a des rêves et des idéaux impossibles et inatteignables, c'est un utopiste.</p> <p>Réponses attendues : Elliot pellette les nuages en nettoyant et en dégageant les nuages dans le ciel.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 8	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Quand Elliot se prend pour un poète, son père le surnomme le « pelleteur de nuages ». Le garçon ne sait pas trop ce que ça veut dire, mais il aime bien l'expression. Il s'imagine pelleteur professionnel en habit de neige, juché au sommet des plus hauts pylônes électriques pour atteindre les nuages avec sa pelle. Il s'imagine déblayer le ciel, faire des montagnes de nuages pour dégager le bleu des cieux, comme une déneigeuse libère les roues en laissant des bancs de neige de chaque côté.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « il » dans les phrases précédentes? (I2) (Q229) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Ce type d'inférence peut être considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'enseignant peut donc questionner les élèves afin qu'ils puissent déterminer le genre et le nombre du pronom il. Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l'identification d'un nom du même genre que le pronom. Ainsi, les élèves pourront identifier différents noms comme garçon, pelleteur, père, poète et Elliot. Néanmoins, les questions de l'enseignant auraient avantage à servir à préciser que le nom « père » n'est pas celui qui est remplacé par le pronom il.</p> <p>Réponses attendues : Le garçon remplace le nom « Elliot »</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 8	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Ça lui rappelle que la première neige va bientôt tomber sur sa maison. Cette pensée lui met le cœur en joie. Elliot adore la neige. Pour lui, c'est comme des nuages qui s'effilochent en confettis de ouate.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire l'auteur avec l'expression suivante : « c'est comme des nuages qui s'effilochent en confettis de ouate »? (I3) (Q230) 	<p>L'enseignant peut faire remarquer que l'auteur fait imaginer une comparaison sous la forme d'une image en utilisant l'expression « c'est comme ».</p> <p>L'enseignant peut ensuite poser des questions sur les éléments explicites du texte en posant la question suivante : Qu'est-ce qui est commun à la neige et à la ouate? (Q231)</p> <p>Ensuite, il peut être nécessaire de demander ce que signifient les mots « s'effiloche » et « confettis ».</p> <p>Enfin, ce sont les deux images créées par les mots de l'auteur qui permettent de faire la comparaison entre la neige et les confettis de ouate.</p> <p>Réponse attendue : La neige peut ressembler à des confettis de ouate.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 10	<p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <p>3. Pourquoi le garçon pourrait-il avoir hâte de pouvoir mettre ses grosses mitaines pour y cacher ses mains qui ne cessent de se décolorer? (Q232)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourriez-vous nommer une situation où vous auriez hâte de cacher une partie de vous-mêmes? (H4) (Q233) <p>4. Est-il toujours difficile d'être différent des autres? (Q234)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi? (H2) (Q235) ➤ Dans quelles situations est-il difficile d'être différent des autres? (H4) (Q236) ➤ Dans quelles situations est-il facile d'être différent des autres? (H4) (Q237) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q238) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q239) 	<p>Lors de chacune des discussions, il est important de rappeler à tous les élèves quels sont les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p> <p>Le président est responsable de désigner les tours de parole.</p> <p>Le passeur de parole s'assure que le micro permet de savoir qui peut parler.</p> <p>Les synthétiseurs doivent suivre la discussion pour faire un rappel des idées importantes à la fin de la première discussion.</p> <p>Les journalistes prennent en note les idées importantes de la discussion.</p> <p>Les observateurs prennent en note les idées avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord. Ils partagent leurs observations à la fin de chacune des discussions.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 10	<u>Question pour les synthétiseurs :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q240) <u>Question pour les journalistes :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q241) 	

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 13	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Le papa d'Elliot plante des fleurs. Il a souvent les doigts incrustés de terre, même quand il <u>les</u> passe à l'eau.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « <i>les</i> » dans la phrase précédente? (I2) (Q242) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Ce type d'inférence peut être considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'enseignant peut donc questionner les élèves afin qu'ils déterminent le genre et le nombre du déterminant « <i>les</i> ». Les élèves pourront identifier clairement le nombre « pluriel » et faire l'hypothèse que le genre est « masculin ». Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l'identification d'un nom du même genre que le déterminant. Ainsi, les élèves nommeront d'abord le mot « <i>doigts</i> » et possiblement le mot « <i>fleurs</i> » en supposant qu'il pourrait être accepté même si le genre est féminin. Par la suite, l'enseignant peut relire la phrase en remplaçant le mot « <i>les</i> » par le mot « <i>doigts</i> » pour déterminer si le sens de la phrase est cohérent.</p> <p>Il est encouragé de remplacer le mot « <i>les</i> » par le nom « <i>fleurs</i> » afin d'exemplifier l'incohérence de la proposition et ainsi valider la première réponse qui est « <i>doigts</i> ».</p> <p>Réponse attendue : Le mot <i>les</i> remplace le nom <i>doigts</i>.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 13	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Sa mère répare des voitures. Il arrive que des traces d'huile demeurent sur ses mains, même lorsqu'elle les savonne longuement.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que remplace le mot « les » dans la phrase précédente? (I2) (Q243) 	<p>L'enseignant peut dire qu'il est possible de remplacer le mot recherché par un autre mot. Une relecture de la phrase permet de déterminer si le bon référent a été trouvé.</p> <p>Ce type d'inférence peut être considéré comme moyennement difficile à réaliser et il peut être nécessaire de guider la réflexion des élèves. L'enseignant peut donc questionner les élèves afin qu'ils déterminent le genre et le nombre du déterminant « les ». Les élèves pourront identifier clairement le nombre « pluriel » et faire l'hypothèse que le genre est « masculin ». Le questionnement peut par la suite être dirigé vers l'identification d'un nom du même genre que le déterminant. Ainsi, les élèves nommeront d'abord le mot « mains » et possiblement les mots « traces » et « voitures » en supposant qu'ils pourraient être acceptés même si leur genre est féminin. Par la suite, l'enseignant peut relire la phrase en remplaçant le mot « les » par le mot « mains » pour déterminer si le sens de la phrase est cohérent.</p> <p>Il est encouragé de remplacer le mot « les » par les noms « traces » et « voitures » afin d'exemplifier l'incohérence des propositions et ainsi valider la première réponse qui est « mains ».</p> <p>Réponse attendue : Le mot les remplace le nom mains.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?

Thème l'identité

Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »

Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 14	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Mais cette explication ne satisfait pas le garçon. Ses taches à lui sont inutiles. Il voudrait qu'elles soient, comme celles de ses parents, la preuve qu'il a travaillé toute la journée et qu'il a accompli de belles choses.</i></p> <p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <p>4. Pourquoi Elliot a-t-il honte? (Q244)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrait-on définir la honte? (H1) (Q245) ➤ Quelles sont les différences entre la fierté et la honte? (H3) (Q246) ➤ Quelles sont les ressemblances entre la fierté et la honte? (H3) (Q247) <p>5. Pourquoi une personne voudrait-elle être comme les autres? (Q248)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations une personne voudrait-elle être comme les autres? (H4) (Q249) <p>6. Pourquoi voudrait-on éviter de ressembler à certaines personnes? (Q250)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quelles situations une personne voudrait-elle éviter de ressembler à d'autres personnes? (H4) (Q251) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves pour renommer les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 14	<p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q252) <p>Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q253)</p> <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q254) <p><u>Question pour les journalistes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q255) 	<p>Lors de cette deuxième discussion à partir de cet album, il peut être nécessaire de faire un rappel à tous les élèves pour renommer les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 15	<p>L'auteur affirme d'abord à la page 15:</p> <p><i>Ses taches à lui sont inutiles.</i></p> <p>L'auteur écrit ensuite :</p> <p><i>Elliot a honte. Alors, il tire sur les manches de son chandail jusqu'à ses jointures. Il a de plus en plus hâte que la neige lui permette de cacher ses mains dans des gants colorés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De quoi Elliot a-t-il honte? (I1) (Q256) 	<p>L'enseignant peut faire une relecture des deux passages afin de présenter une suite de phrases cohérentes entre elles. La relecture peut permettre de cibler les informations qui peuvent être importantes.</p> <p>Par la suite, l'enseignant peut poursuivre la lecture après la phrase « Elliot a honte » afin d'établir la cohésion entre les différentes idées du texte.</p> <p>L'enseignant peut également questionner les élèves pour qu'ils déterminent le sens du mot « honte » en posant la question : « Que signifie le mot « honte »? (Q257) Certains élèves peuvent faire l'hypothèse qu'Elliot n'aime pas montrer ses taches blanches.</p> <p>Réponse attendue : Elliot a honte des taches sur ses mains et il veut les cacher.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelletier de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 17	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>Ce jour-là, dans le cours d'arts plastiques, les élèves doivent faire un dessin au fusain. Elliot adore ça, car le fusain s'estompe facilement. On peut faire des ombres, des dégradés, des effets aussi vaporeux que des nuages. Mais surtout : le fusain laisse des traces sombres sur les doigts, comme sur ceux de ses parents travaillants.</i></p> <p><i>Lorsqu'il regarde ses mains foncées, Elliot s'imagine jardinier comme son père, puis mécanicien comme sa mère. Il jette un coup d'œil à celles des autres, aussi noires que les siennes. Pendant un moment, Elliot se sent normal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l'auteur dit-il : « <i>Pendant un moment, Elliot se sent normal</i> »? (I1) (Q258) 	<p>À l'aide des informations du texte, les élèves peuvent répondre à la question en sachant qu'Elliot a des taches blanches sur les mains et qu'il est présentement en train de faire un dessin au fusain qui laisse des traces sombres sur les doigts. L'enseignant peut poser les questions suivantes pour rappeler les inférences déjà établies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi Elliot est-il préoccupé par ses mains? (Q259) - De quelles couleurs sont les mains d'Elliot? (Q260) <p>Ensuite, il est possible d'établir la cohérence entre les informations précédemment nommées de façon explicite, c'est-à-dire que les mains d'Elliot sont noires avec des taches blanches. La cohérence entre ces informations permet de déterminer pourquoi Elliot regarde ses mains foncées et pourquoi il jette un coup d'œil sur les mains noires des autres élèves de la classe. Les informations explicites du texte permettent de formuler une hypothèse selon laquelle Elliot se sent normal d'avoir des mains foncées et noires sans que ses taches paraissent.</p> <p>Réponse attendue : Elliot se sent normal parce qu'il a des traces sombres sur les doigts qui ne permettent plus de voir les taches blanches sur ses mains.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?

Thème l'identité

Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelletier de nuages »

Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
<p>Page 18</p>	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>- Allez vous laver les mains au lavabo, les enfants! finit par décréter l'enseignante.</i></p> <p><i>Elliot ne veut pas perdre le fusain sur ses mains. Il reste en retrait pendant que ses amis effacent la saleté de leurs doigts d'artistes. Alors que les autres élèves rigolent en s'éclaboussant, Elliot a très envie de pleurer. Il ne veut pas redevenir le garçon à la peau décolorée.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l'auteur dit-il : « <i>Elliot a très envie de pleurer. Il ne veut pas redevenir le garçon à la peau décolorée</i> » ? (I1) (Q261) 	<p>À l'aide des informations du texte, les élèves peuvent répondre à la question en sachant qu'Elliot a des taches blanches sur les mains et qu'il est présentement en train de faire un dessin au fusain qui laisse des traces sombres sur les doigts. L'enseignant peut rappeler qu'Elliot est préoccupé par ses mains parce qu'elles sont noires et qu'elles sont recouvertes de taches blanches.</p> <p>Ensuite, l'enseignant peut établir la cohérence entre les informations précédemment nommées de façon explicite. C'est-à-dire que les mains d'Elliot sont noires avec des taches blanches. La cohérence entre ces informations permet de déterminer pourquoi Elliot se sentait normal avec les traces sombres de fusain pour cacher ses mains tachées blanches. Les informations explicites et implicites permettent de formuler une hypothèse pour inférer qu'Elliot ne veut pas laver ses mains et laisser voir les taches sur mains.</p> <p>Réponse attendue : Elliot se sentait normal d'avoir du fusain sur les mains parce que cela cachait ses taches blanches et sa peau décolorée.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Page 21	<p>Lisez d'abord l'extrait du texte :</p> <p><i>La dépigmentation de la peau s'est propagée jusqu'aux poignets.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que la phrase « <i>La dépigmentation de la peau s'est propagée jusqu'aux poignets</i> » peut vouloir dire? (I1) (Q262) 	<p>Il est d'abord possible de questionner les élèves sur le sens du mot « dépigmentation ».</p> <p>Les élèves pourront aussi répondre à la question en se servant des informations précédemment inférées, soient le fait que les mains d'Elliot sont noires et recouvertes de taches blanches. Une hypothèse pourrait permettre de supposer que les taches se propagent jusqu'aux poignets d'Elliot. Il peut être recommandé de poursuivre la lecture pour valider l'hypothèse. Enfin, une relecture pourrait confirmer si l'hypothèse est valide.</p> <p>Réponse attendue : Les taches blanches se propagent jusqu'aux poignets.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Lecture interactive		
Pages 26-27	<p>Lisez d'abord les extraits du texte :</p> <p><i>Il pellette avec ferveur, tellement que la neige se faufile sous ses mitaines. En les retirant, Elliot remarque que ses mains semblent plus blanches que jamais, comme si la neige avait déteint sur lui. C'est à ce moment qu'il a l'illumination.</i></p> <p><i>Elliot entre en courant faire part de sa révélation à ses parents :</i></p> <p><i>- Papa, maman, je sais pourquoi j'ai des taches blanches sur la peau! C'est parce que je suis un vrai, vrai, vrai pelleteur de nuages! Moi aussi, je suis un travailleur rigoureux!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Elliot affirme-t-il que ses mains sont celles d'un pelleteur de nuages? (II) (Q263) 	<p>À l'aide des informations du texte, les élèves peuvent répondre à la question en sachant qu'Elliot a des taches blanches sur ses mains noires et qu'il est présentement en train de pelletter de la neige. Un rappel des inférences déjà établies peut être nécessaire selon les élèves.</p> <p>Ensuite, l'enseignant peut établir la cohérence entre les informations précédemment nommées de façon explicite. C'est-à-dire que les mains d'Elliot sont noires avec des taches blanches. La cohérence entre ces informations permet de déterminer pourquoi Elliot se réjouit de voir que ses mains semblent plus blanches. Les informations explicites et implicites permettent de formuler une hypothèse pour inférer qu'Elliot a des taches blanches sur les mains parce que son travail de pelleteur de nuages laisse des taches blanches sur ses mains.</p> <p>Réponse attendue : Son travail de pelleteur de nuages laisse des taches blanches sur ses mains.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	<p>Thème secondaire : acceptation de soi</p> <p>3. Qu'est-ce qui pourrait permettre à Elliot de mieux accepter ses taches blanches sur ses mains? (Q264)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment pourrait-on savoir qu'il accepte mieux ses taches blanches sur ses mains? (H2) (Q265) ➤ Quelles seraient les différences entre quelqu'un qui s'aime et quelqu'un qui ne s'aime pas? (H3) (Q266) <p>4. Quels seraient les moyens qui nous aideraient à accepter nos différences? (Q267)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que veut dire l'expression « accepter nos différences »? (H2) (Q268) <p><u>Questions pour les observateurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les observateurs voudraient partager leurs observations? (Q269) • Quelles sont les idées avec lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord? (Q270) <p><u>Question pour les synthétiseurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les synthétiseurs voudraient partager les idées importantes qu'ils ont retenues de la discussion? (Q271) 	<p>Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves pour renommer les rôles qu'ils occuperont pendant la discussion.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Page 27	Thème secondaire : acceptation de soi Question pour les journalistes : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les journalistes voudraient partager les idées qu'ils ont prises en note pendant la discussion? (Q272) 	Lors de cette troisième discussion à partir de cet album, il peut être encore intéressant de faire un bref rappel à tous les élèves des rôles qu'ils auront à occuper pendant la discussion.
Retour sur l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Lecture interactive		
Questions pour conclure l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que nous avons lu ce livre, pouvez-vous dire ce que vous avez appris sur votre identité en tentant de répondre de nouveau à la question suivante : Comment s'aimer soi-même? (Q273) 	Il est suggéré de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris sur le sujet. Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres. Les élèves peuvent également noter leur réponse dans le cahier de notes.

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Lecture interactive		
Retour sur l'atelier (les questions posées, les idées, les rôles)	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que certaines questions posées ont été faciles ou plus difficiles à répondre? (Q274) • Est-ce que certaines idées qui ont été dites semblent importantes pour vous? (Q275) • Si oui, lesquelles? (Q276) • Que retenez-vous du rôle que vous avez joué lors de l'atelier? (Q277) 	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages. L'enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu'ils ont pu apprendre.</p> <p>L'enseignant peut guider les élèves pour faire ressortir certaines idées principales du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'acceptation de soi • Les différences • Apprendre à être heureux • Apprendre à s'aimer <p>Il peut être possible de relancer les élèves pour qu'ils nomment les idées principales en rappelant des moments de l'histoire. Il est possible de demander de nommer comment Elliot décrit d'abord ses taches. Les élèves peuvent ensuite réaliser qu'Elliot parle de ses taches différemment à la fin de l'histoire :</p> <p>Exemples de questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi Elliot veut-il cacher ses taches? 2. Qu'est-ce qui fait qu'Elliot n'aime pas ses taches? 3. Comment se sent Elliot quand il apprend à accepter ses taches?

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même? Thème l'identité		
Réalisation de l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Retour sur l'atelier pour le livre « Le pelleteur de nuages »		
Lecture interactive		
Retour sur les ateliers (idées principales et liens entre les albums)	<p>a) Les amis sont très importants pour les personnages d'Arthur dans « Le garçon invisible » ainsi que pour Rose et Blanche dans « Dépareillées ». Qui sont les personnes qui semblent être plus importantes dans la vie d'Elliot dans « Le pelleteur de nuages » ?</p> <p>b) À qui Elliot demande-t-il de l'aide ?</p> <p>c) Si Elliot a été aidé par ses parents, qui sont les personnes qui ont plutôt aidé Arthur, Rose et Blanche ?</p> <p>d) Comment l'aide des autres peut-elle nous aider ?</p> <p>e) Pourquoi est-il plus difficile d'accepter ses différences pour Elliot que pour Arthur, Rose et Blanche ?</p> <p>f) Les trois histoires se passent à l'école. Comment pourrait-on aider les autres à s'accepter et à s'aimer lorsque nous sommes à l'école ?</p>	<p>Les questions permettent de faire des liens entre les textes des différents livres lus. L'enseignant peut ainsi vérifier comment les élèves sont capables de comprendre les histoires.</p> <p>Les deux albums abordent les thèmes du respect, de l'amitié et de l'acceptation des différences. Les questions servent à faire ressortir l'importance des thèmes abordés dans les albums.</p> <p><u>Réponses attendues pour les questions a) à f) :</u> a) Les parents d'Elliot sont importants. b) Les parents d'Elliot ont pu l'aider en lui parlant. c) Arthur, Rose et Blanche ont été aidés par leurs amis. d) L'aide des autres personnes peut nous aider à être heureux. e) Elliot a une maladie qui peut affecter sa santé. f) On pourrait aider tout le monde en comprenant et en acceptant mieux les différences des autres.</p>

Atelier n° 3 - Comment s'aimer soi-même?		
Thème l'identité		
Retour sur les ateliers		
Arrêts planifiés pour les interactions	Questions de compréhension de lecture, questions philosophiques et questions pour développer des habiletés de la pensée	Explications pour l'enseignant
Discussion philosophique		
Questions pour conclure la séquence de trois ateliers	<ul style="list-style-type: none"> • Nous avons lu trois livres et réalisé trois ateliers de philosophie pour enfants. Que pourriez-vous dire par rapport à la question de l'identité? (Q278) • Pourriez-vous dire que vous vous connaissez mieux? (Q279) • De manière générale, que retenez-vous des trois questions : sommes-nous tous pareils; comment être soi-même; et comment s'aimer soi-même? (Q280) 	<p>Il est suggéré de permettre aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris sur le sujet.</p> <p>Vous pouvez prendre un moment pour demander à quelques élèves de partager leurs apprentissages avec les autres. Les élèves peuvent également noter leur réponse dans le cahier de notes.</p>
Retour sur le développement des habiletés de la pensée et le développement des habiletés inférentielles	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi était-il important de définir les mots utilisés pendant les ateliers? (Q281) • Pourquoi était-il important d'expliquer vos idées? (Q282) • Pourquoi était-il important de faire des comparaisons entre certaines idées? (Q283) • Pourquoi était-il important de proposer des exemples? (Q284) 	<p>Les questions permettent de faire un retour sur les apprentissages.</p> <p>L'enseignant peut ainsi savoir ce que les élèves ont pu retenir et ce qu'ils ont pu apprendre.</p> <p>L'enseignant peut questionner les élèves afin de faire un retour sur le développement des habiletés inférentielles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment fait-on pour établir un lien de cause à effet dans le texte? 2. Comment fait-on pour identifier le référent quand on voit un mot de substitution? 3. Comment fait-on pour identifier le sens d'un mot qu'on ne connaît pas?

BIBLIOGRAPHIE DES ALBUMS PROPOSÉS DANS LA SÉQUENCE

Bibliographie des albums retenus pour la lecture autonome des élèves

Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.

Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.

Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.

Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.

Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.

Bibliographie des albums proposés pour l'animation des ateliers de philosophie pour enfants

Boulerice, S. (2018). *Le pelleteur de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.

Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.

Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.

BIBLIOGRAPHIE DE LA SÉQUENCE

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* (Ser. Regards sur l'éducation). Presses universitaires de Grenoble.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Boulerice, S. (2018). *Le pelleteur de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.
- Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.
- Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 115-122. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0115>
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en éducation*, 13, 31-42.
- 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.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2017). Philosophie et littérature de jeunesse : petit lecteur deviendra grand. *Revue de la BNF*, 54(1), 54-57. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2017-1-page-54.htm>
- Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.
- Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Godbout, M. J., Turcotte, C., Giguère, M. H. (2016). *8 stratégies pour comprendre les textes courants*. <http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/guide%20p%C3%A9dagogique%20%20strat%C3%A9gies%20pour%20comprendre%20les%20textes%20courants.pdf>
- Hébert, M., et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (Vol. 27). PUQ.
- Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.
- Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.
- Le Robert. (2021). Le Robert – Dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. De Boeck.
- Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.
- Morin, M. F., Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire?. *Québec français*, (145), 69-70.
- Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.

Sasseville, M. (2020). La philosophie pour enfants à l'Université Laval.

<https://philoenfant.org/2020/03/02/une-citoyennete-engagee-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-enfants-et-les-adolescent-e-s-memoire/>

Touchette, I., Carrier, E., et St-Pierre, M.-C. (2020). Boîte à outils CLIP : le guide accompagnateur. Livres en ligne du CRIRES.

http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_StPierre_2020.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- Baraquin, N. et Russ, J. (2011). *Dictionnaire de la philosophie* (4e éd.). Armand Colin.
- Beaulieu, J., Marilyn, D.-B., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 479–499. <https://doi.org/10.7202/1069766ar>
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. et Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Hatier.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (Ser. Éducation-recherche, 44) (p. 25 à 44). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (Ser. Éducation-recherche, 44). Presses de l'Université du Québec.
- Bessette, L., Dubé, F., et Ouellet, C. (2019). *Élaboration et mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture expérimenté dans un dispositif s'inspirant du modèle rai auprès d'élèves de 2e, 3e et 4e année du primaire*. [Thèse : Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14719/>
- Bianco, M. (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit (Ser. Regards sur l'éducation). Presses universitaires de Grenoble.
- Bilodeau, K. (2008). Les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes de la 1^{re} à la 4^e année du primaire (Mémoire de maîtrise). Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19959>
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
- Blond-Rzewuski, O., Budex, C., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, J.-C., Sasseville, M., Tharrault, P., Tozzi, M., Bidar, A. et Meirieu, P. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants? : de la théorie à la pratique en classe*. Hatier.

- Boutin, N. (2013). Les habiletés relatives au décodage et celles inhérentes à la compréhension lors du dépistage précoce des difficultés en lecture. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6404>
- Boulerice, S. (2018). *Le pelleteur de nuages* (J. Bisailon, ill.). Éditions la courte échelle.
- Brenifier, O. (2020). *C'est quoi moi* (A. Débat, ill.). Nathan.
- Briquet-Duhazé, S. (2018). L'enseignement, l'apprentissage, l'enseignement/apprentissage de la lecture de 1994 à 2016. *Carrefours de l'éducation*, (2), 111-131.
- Campbell, K., G. (2014). *Les affreux chandails de Lester* (F. Britt, trad.). La Pastèque.
- Catts, H. W. (2009). The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 178–183. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0035\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0035))
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et C. Aigoïn. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260. <https://journals.openedition.org/reperes/437?lang=en>
- Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 115-122. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0115>
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en éducation*, 13, 31-42.
- 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.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2017). Philosophie et littérature de jeunesse : petit lecteur deviendra grand. *Revue de la BNF*, 54(1), 54-57. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2017-1-page-54.htm>
- Communication-Jeunesse. (2021). À propos. Dans *Communication-Jeunesse*. Montréal : Communication-Jeunesse. <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/a-propos/>

- Conseil des ministres de l'Éducation. (2018). PIRLS/ePIRLs 2016 : Le contexte au Canada. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/385/PIRLS2016-Report-FR.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2019). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE*. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_Public_Report_FR.pdf
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. et Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education*, 2(03), 296.
- Daugaard, H. T., Cain, K. et Elbro, C. (2017). From words to text: Inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(8), 1773-1788.
- Deslauriers, S. (2019). *Laurent, c'est moi!* (G. Després, ill.). Fonfon.
- Devernois, E. (2020). *Mes parents pour la vie* (Barroux, ill.). Les Éditions D²Eux.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M. D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche*, 83-100.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (61), 111-120.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The Reading Teacher*, 67(5), 384-388.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* (33), 79-101.
- Dufays, J.-L., Lisse, M., Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction* (Ser. Intellection, 9). Academia-Bruylant.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>

- Escarpit, D., Connan-Pintado, C. et F. Gaïotti (2008). L'album au tournant du XX^e siècle : sous le signe de l'hybridité. Dans D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Magnard.
- Escarpit, D. et Godfrey, J. (2008). Image, illustration, illustreurs. Dans D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 272-301). Magnard.
- Escarpit, D. (dir.). (2008). *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Magnard.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Gagnon, M. 2005. *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Tremblay, N., Dumoulin, C., Boily, P. C. et Bouchard, É. (2012). L'implantation de la philosophie pour enfants en classe: une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement. *Childhood & Philosophy*, 8(16), 291-326.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 27-35.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Giguère, M. H., Turcotte, C. et Godbout, M. J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 141-160.
- Godbout, M. J., Turcotte, C., Giguère, M. H. (2016). *8 stratégies pour comprendre les textes courants*.
<http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/guide%20p%C3%A9dagogique%20%20strat%C3%A9gies%20pour%20comprendre%20les%20textes%20courants.pdf>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Indicateurs de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (Édition 2014).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf

- Gorard, S., Siddiqui, N. et See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. Education Endowment Foundation.
https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf
- Hall, C. S. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (Vol. 27). PUQ.
- Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés* (G. Després, ill.). Les Éditions de la Bagnole.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Annie E. Casey Foundation.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518818.pdf>
- Hibberd, L. (2010). Being of the Book: Reading Aloud, Memory and Spaces of Social Engagement. *International Journal of the Book*, 8(3), 1-14.
- International Council of Philosophical Inquiry with Children. (2020, 20 novembre). *Home - ICPIIC*. <https://www.icpic.org/>
- Irwin, J. 1991. *Teaching reading comprehension processes* (2^e éd.). Prentice-Hall.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Renouveau pédagogique.
- Kerascoët. (2017). *Paul et Antoinette*. Les Éditions de la Pastèque.
- Kintsch W. and K. A. Rawson (2005). Comprehension. Dans M. Snowling and C. Hulme. Malden (dir.), *The Science of Reading: A Handbook*. (p. 209-226). Oxford, Carlton, Blackwell Publishing.
- Laferrrière, D. (2013). *Je suis fou de Vava* (F. Normandin, ill.). Les Éditions de la Bagnole.
- Lafontaine, L. et Morissette, É. (2016). L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 57-73.

- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.
- Leleux, C. et Lantier, J. 2010. *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. De Boeck.
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. *Pleins feux sur l'album*, 73-92.
- Lipman, M., Sharp, A. (1980a). *Social inquiry : instructional manual to accompany Mark*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., Sharp, A. (1980b). *Writing : How and Why – instructional manual to accompany Suki*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. et Sharp, A. (1982). *Looking for Meaning. Instructional Manual to Accompany*. University Press of America.
- Lipman, M., Sharp, A. (1985). *Ethical inquiry : instructional manual to accompany Lisa*. University Press of America.
- Lipman, M., Sharp, A. (1986). *Wondering at the world: instructional manual to accompany Kio & Gus*. University Press of America.
- Lipman, M., Gazzard, A. (1988). *Getting our Thoughts Together : instructional manual to accompany Elfie*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. De Boeck.
- Le Robert. (2021). Le Robert - Dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Ludwig, T. (2018). *Le garçon invisible* (C. Duschene, trad., P. Barton, ill.). Les Éditions D²Eux.
- Maisonnette, L. (2010). Lecture guidée d'œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire*, 23(1), 39-41.
- Martel, V., Lévesque, J. Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire: actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- McKeown, M.G., Beck, I.L. et Blake, R.G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.

- Michaud, M. (2010). *L'acte de philosopher en philosophie pour enfants*. [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21517>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2018. Contenus en éducation à la sexualité. Dans *Éducation à la sexualité - Réseau scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2020. Lecture. Dans *Dossiers thématiques*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/>
- Montésinos-Gelet Isabelle, Dupin de Saint-André Marie et Tremblay Ophélie. (2022). *La lecture et l'écriture – tome 2*. Chenelière éducation.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. *Pleins feux sur l'album*, 109-124.
- Morin, M. F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire?. *Québec français*, (145), 69-70.
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- Poulin, A. (2016). *Deux garçons et un secret*. Les Éditions de la Bagnole.
- Raby, C., Viola, S. et Beaudry, N. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (2e édition, Ser. Vers des pratiques d'enseignement). Les Éditions CEC.
- Roger, M.-S. (2015). *Rikimini* (A. Huard, ill.). Casterman.
- Rootman, I. et Gordon-El-Bihbety, D. (2008). Vision d'une culture de la santé au Canada [ressource électronique]: rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé: synthèse.

- Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (Ser. Éducation-recherche, 44) (p. 45 à 64). Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Exupéry, A. (2009). *Le Petit Prince*. Gallimard.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec des enfants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2^e éd.). Les Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2020). La philosophie pour enfants à l'Université Laval. <https://philoenfant.org/2020/03/02/une-citoyennete-engagee-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-enfants-et-les-adolescent-e-s-memoire/>
- Simard, R. (2013). *Gustave* (P. Pratte, ill.). La Pastèque.
- Sorin, N. (2003). Traces postmodernes dans les mini-romans et les premiers romans. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 45-67). Fidès.
- Sorin, N. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire: leur dimension interprétative. Dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale. Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec* (Vol. 26).
- Sorin, N. (2006). Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse. *Québec français* (143), 78-80.
- Soulé, Y., Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats: discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. CRDP de l'Académie du Languedoc-Roussillon.
- St-Pierre, M. C., Hamel, C., Desmarais, C., Bélisle, B. et Desmeules, A. (2016). Compréhension de lecture et habiletés inférentielles: exploration des connaissances et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 145-167.
- Tauveron, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? In *Actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du français »*. Ministère de l'Éducation nationale.

- Tauveron C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.
- Tauveron, C. (2004a). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 31-49). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002. Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.
- Tauveron, C. (2004b). Fonction et nature des lectures en réseaux. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 83-89). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002. Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 31(1), 73-112.
- Thériault, P. et Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire: un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*, 21-40.
- Touchette, I, Carrier, E. et St-Pierre, M-C (2020). Boîte à outils CLIP : le guide accompagnateur. Livres en ligne du CRIRES.
http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_StPierre_2020.pdf
- Tousignant, D. (2018). Expérimentation d'un enseignement réciproque pour améliorer la formulation d'inférences en compréhension de la lecture d'élèves du 3e cycle du primaire en contexte montréalais [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21477>
- Tozzi, M. (2006). Nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : vous avez dit « programme » ?. *Revue internationale de didactique de la philosophie*. 31.
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32787>
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2017). Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique. Bruselj.

- Turgeon, E. (2013). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 5. La recherche de développement. Dans : , J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (p. 107-124). De Boeck Supérieur.
- Viau, J., Carignan, I. et Montésinos-Gelet, I. (2017). Le rappel de texte au 2e cycle du primaire : une recherche-développement. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et F. Larose (dir.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littérature : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation* (p. 23-36).
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10116/05_Viau_Carignan_MontesinosGelet.pdf?sequence=3