

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI  
PROGRAMME ÉDUCATIF

PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
SUZANNE GIONET

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME ÉDUCATIF DE PHILOSOPHIE POUR  
ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE INTÉGRANT L'ALBUM JEUNESSE ET  
L'ACTIVITÉ CORPORELLE

AOÛT 2014

## Sommaire

Cet essai présente un programme éducatif de philosophie pour enfants (PPE) intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle dans un contexte d'enseignement à l'éducation préscolaire. Ce qui le distingue des autres programmes éducatifs de PPE, c'est l'utilisation de l'album jeunesse comme tremplin au dialogue et à l'activité corporelle en communion avec le dialogue. Le premier chapitre traite de la problématique qui soulève ce qui pose problème dans la pratique de la PPE dans ma classe et qui donne des pistes de perfectionnement. Le second chapitre présente le cadre théorique, qui définit et décrit les concepts, notamment la PPE, l'album jeunesse, l'activité corporelle et les modèles d'élaboration de programmes éducatifs. Le troisième chapitre décrit la méthodologie d'élaboration de programme en lien avec mes objectifs d'apprentissage et le cadre théorique. Le quatrième chapitre présente le programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle qui sollicite les six compétences (psychomotrice, affective, sociale, langagière, cognitive et méthodologique) du programme d'éducation préscolaire en même temps et ainsi respecte de développement global des élèves à l'éducation préscolaire. Enfin, le cinquième chapitre met en évidence la réalisation de mes apprentissages. Ainsi, le bilan de mes apprentissages discute le degré d'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et fait ressortir les points forts et les points faibles de la démarche réalisée pour élaborer le programme éducatif de PPE. En conclusion, les modalités d'élaboration du programme de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle me permettent d'atteindre mes

objectifs d'apprentissage. Enfin, une liste de références et d'appendices est jointe à cet essai.

## Remerciements

Je souhaite remercier tout d'abord madame Johanne April, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et ma directrice de recherche, qui a allumé le feu de l'apprentissage qui sommeillait en moi et qui maintient son alimentation. Ensuite, je suis reconnaissante envers monsieur David Lefrançois, professeur en sciences de l'éducation à l'UQO qui a engagé chez moi une réflexion philosophique. De plus, je suis redevable à madame Marie-France Daniel, professeure en philosophie de l'éducation à l'Université de Montréal (UdeM) qui m'a généreusement donné de son temps précieux, afin de m'aider à préciser mon orientation philosophique auprès des enfants de ma classe. Aussi, à madame Francine Sinclair, professeure en sciences de l'éducation à l'UQO qui m'a nourrie de lectures me permettant de respecter le développement de l'enfant dans sa globalité. De même, madame Isabelle Montésinos-Gelet, professeure en didactique à l'UdeM, une passionnée de littérature jeunesse, qui m'a entraînée dans un monde d'oeuvres d'art : l'album jeunesse. En plus, je tiens à souligner l'apport précieux de madame Edwige Chirouter, professeure de philosophie à l'Université de Nantes, pour sa thèse sur la portée philosophique de la littérature jeunesse qui m'a élucidé sur la valeur philosophique inhérente à l'album jeunesse. Également, mesdames Diane Dubeau, professeure en psychoéducation et psychologie à l'UQO, et Joanne Pharand, professeure en sciences de l'éducation à l'UQO, qui m'ont dirigée dans l'élaboration d'un programme éducatif. Enfin, madame Brigitte Moreau, bibliothécaire à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, qui m'a démontré que de jeunes enfants peuvent penser avec l'album jeunesse.

## Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements .....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
Contexte de travail .....	5
État de la situation : Savoir.....	5
État de la situation : Savoir-faire .....	7
État des connaissances .....	8
Besoin de formation.....	9
Objectifs d'apprentissage .....	10
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	12
Philosophie pour enfants (PPE) .....	13
Album jeunesse.....	16
Activité corporelle .....	18
Modèles d'élaboration de programmes éducatifs .....	20
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	24

Moyens pour atteindre mes objectifs d'apprentissage.....	25
Moyens qui témoignent de l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage .....	26
Limites de l'essai .....	28
CHAPITRE IV PROGRAMME ÉDUCATIF .....	30
Participants .....	32
But et objectifs du programme éducatif de PPE .....	32
Activités intégratives.....	36
Conditions d'implantation .....	43
Système d'évaluation .....	47
CHAPITRE V BILAN DE MES APPRENTISSAGES.....	50
Élaborer un programme éducatif .....	52
Points forts et points faibles.....	61
Journal de bord .....	62
CONCLUSION.....	68
RÉFÉRENCES .....	71
APPENDICES .....	76
APPENDICE A DÉFINITION DU SOCIOCONSTRUCTIVISME .....	77
APPENDICE B TYPES D'ÉCHANGE.....	79
APPENDICE C CINQ ÉTAPES DU PROGRAMME ÉDUCATIF DE PPE.....	85

APPENDICE D GRILLES DE VÉRIFICATION 1 à 9 POUR TÉMOIGNER DE L'ATTEINTE DE MES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE.....	91
APPENDICE E EXEMPLES D'ACTIVITÉS INTÉGRATIVES .....	98
APPENDICE F BIBLIOGRAPHIE D'ALBUMS JEUNESSE.....	101
APPENDICE G ACTIVITÉS CORPORELLES .....	106
APPENDICE H IMAGES D'AUTOÉVALUATION .....	108

## Liste des tableaux

Tableau 1 Six compétences du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006) .....	6
Tableau 2 Triptyque de mon besoin de formation.....	10
Tableau 3 Caractéristiques de la philosophie pour enfants (PPE).....	15
Tableau 4 Critères de sélection de l'album jeunesse .....	17
Tableau 5 Caractéristiques de l'activité corporelle .....	19
Tableau 6 Cinq étapes du programme éducatif de PPE (Dubeau, 2010; Monette <i>et al.</i> , 1998) .....	22
Tableau 7 Moyens pour atteindre mes objectifs .....	26
Tableau 8 Liens entre les étapes du programme éducatif de PPE et mes objectifs d'apprentissage. ....	27
Tableau 9 Rappel du mandat et des compétences du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006).....	33
Tableau 10 But, objectifs généraux et spécifiques et les compétences sollicitées (Dubeau, 2010; Monette <i>et al.</i> , 1998).....	35
Tableau 11 Gabarit des activités intégratives.....	36
Tableau 12 Autoévaluation : six questions à poser aux enfants.....	42
Tableau 13 Conditions d'implantation du programme éducatif de PPE.....	44
Tableau 14 Système d'évaluation du programme éducatif de PPE .....	48



## INTRODUCTION

L'être humain existe à travers les liens qu'il tisse avec les autres (Jacquard, 2008). L'enseignante y joue un rôle crucial pour tisser des liens signifiants visant à promouvoir entre les enfants un dialogue authentique de manière à favoriser leur développement global et harmonieux (Vygotski, 1985). La philosophie pour enfants (PPE) s'avère une approche prometteuse en milieu préscolaire pour favoriser des liens signifiants entre les enfants et ainsi assurer leur développement global (Daniel, 1998). Un programme de PPE intégrant l'album jeunesse qui répond au besoin d'images favorisant la compréhension (Lagonotte, 2006) ainsi que l'activité corporelle qui répond au besoin de bouger (Vayer, 1971) offre un contexte qui permet de solliciter en même temps les six compétences (psychomotrice, affective, sociale, langagière, cognitive et méthodologique) du programme à l'éducation préscolaire et ainsi favoriser le développement global du jeune enfant (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006).

Dans le premier chapitre, cet essai porte d'abord sur la problématique qui rappelle le manque de programmes éducatifs permettant d'appliquer la PPE, afin de respecter le développement global en sollicitant les six compétences en même temps. Ensuite, mon besoin de formation introduit mes objectifs d'apprentissage. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique définit les quatre concepts à l'étude, soit la PPE, l'album jeunesse, l'activité corporelle et les modèles d'élaboration de programmes éducatifs. Dans le troisième chapitre, la méthodologie présente les moyens pour atteindre les objectifs et les moyens pour témoigner de leurs atteintes (grilles de

vérification) et les limites de la recherche. Dans le quatrième chapitre, le programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle permet de solliciter les six compétences en même temps. Dans le cinquième chapitre, un retour sur l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et la tenue d'un journal de bord permettent de présenter un bilan de mes apprentissages. En conclusion, les modalités d'élaboration du programme de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle me permettent d'atteindre mes objectifs d'apprentissage. Enfin, une liste de références et d'appendices est jointe à cet essai.

CHAPITRE I  
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de l'essai liée à ma pratique professionnelle qui se divise en six parties, soit mon contexte de travail; l'état de la situation : savoir; l'état de la situation : savoir-faire; l'état des connaissances; mon besoin de formation et mes objectifs d'apprentissage.

### Contexte de travail

J'enseigne depuis 12 ans à des élèves d'âge préscolaire (quatre, cinq et six ans) dans une classe de maternelle de la Commission scolaire Lester B. Pearson. Ce qui caractérise ces jeunes enfants est leur besoin de bouger (Vayer, 1971) et leur besoin d'images pour comprendre (Lagonotte, 2006). Ainsi, il apparaît important d'en tenir compte, afin de soutenir leurs apprentissages. Je me questionne sur la façon de faire apprendre aux jeunes enfants et de répondre à leurs besoins en respectant leur développement global, tel que prescrit dans le programme d'éducation préscolaire du ministère (MELS, 2006).

### État de la situation : Savoir

Le programme d'éducation préscolaire vise l'atteinte de six compétences intimement liées qui s'insèrent dans une approche de développement global (MELS, 2006). Par cette approche, l'enseignante doit faire apprendre en considérant que l'enfant forme un tout et que les compétences peuvent se développer en même temps. Le tableau 1 les présente.

Tableau 1

## Six compétences du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006)

- 
1. Agir sur le plan sensoriel et moteur
  2. Affirmer sa personnalité
  3. Interagir de façon harmonieuse
  4. Communiquer
  5. Construire sa compréhension du monde
  6. Mener à terme un projet
- 

Par contre, dans le programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006), ces compétences sont présentées séparément. À la lecture et à l'opérationnalisation de ce programme, je suis en mesure de constater que peu d'activités sollicitent les six compétences en même temps et peu d'activités font réfléchir les enfants. Il est donc difficile de choisir des activités qui respectent le développement global en sollicitant les six compétences en même temps. On sait que le jeune enfant a besoin de bouger (Vayer, 1971), on sait aussi qu'il a besoin d'images pour comprendre (Lagonotte, 2006) et on sait également qu'il doit être impliqué à la fois cognitivement, intellectuellement (imagination et logique), affectivement, physiquement et socialement dans ses apprentissages (Daniel, 1998). C'est donc important de tenir compte du niveau de développement global des jeunes enfants, afin qu'ils apprennent selon leurs besoins (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980; MELS, 2006; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).

Certains auteurs soulignent que l'enseignement magistral fait peu réfléchir les enfants et implique que l'enseignante dirige l'apprentissage de façon cloisonnée, ce qui ne permet pas le développement global et harmonieux de l'enfant (Lipman *et al.*, 1980;

Vygotski, 1985). Par contre, on sait qu'il est important d'amener les enfants à découvrir leur diversité et leur pluralité (Galichet, 2007); de soulever une divergence de points de vue (Sasseville, & Gagnon, 2007) et de favoriser un contact plurisensoriel avec leurs expériences (Paoletti, 1999). À cet égard, Galichet (2007), Sasseville et Gagnon (2007) soulèvent deux principes philosophiques et Paoletti (1999) ajoute un principe de développement global. Ce dernier auteur rappelle l'importance de la pratique de la PPE liée à l'activité corporelle qui assure le respect du développement global du jeune enfant. Cela m'amène à me poser la question : comment faire apprendre en respectant le développement global du jeune enfant?

#### État de la situation : Savoir-faire

J'ai vécu une expérience intéressante qui m'a amenée à me questionner sur la PPE et à m'inscrire à la maîtrise en éducation. Une bibliothécaire invitée est venue réaliser une vingtaine d'interventions dans ma classe, visant à amener mes élèves à philosopher à partir de l'album jeunesse (catégorie de la littérature jeunesse). Brigitte Moreau, bibliothécaire à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, a partagé avec mes élèves et moi sa passion pour l'album jeunesse et pour la philosophie. Lors de ces interventions, j'ai noté que l'album jeunesse intéressait les enfants, les amenait à réfléchir et facilitait leur compréhension grâce aux images. Par contre, les enfants demeuraient assis et attentifs pendant une longue période, mais leur besoin de bouger n'était pas comblé. Afin de me renseigner sur la philosophie pour enfants (PPE), elle m'a demandé de lire « La philosophie à l'école » de Galichet (2007). Ce livre présente

les différents aspects de la philosophie à l'école utilisés dans le but de répondre au besoin qu'ont les enfants de partager leurs réflexions et leurs idées entre eux. Ainsi, plus je lis au sujet de la PPE et du développement global de l'enfant, plus je me rends compte de mon manque de connaissances à ce sujet. La formation initiale n'aborde pas la PPE. La Commission scolaire Lester B. Pearson où j'enseigne n'offre pas de formation continue en PPE. Ce contexte m'a amenée à m'engager dans une démarche de développement professionnel dans le cadre d'une maîtrise en éducation.

#### État des connaissances

Il existe plusieurs programmes de PPE (Tozzi, 2007). Comment choisir la bonne approche? Lipman *et al.* (1980) utilisent des romans philosophiques, afin d'assurer le dialogue authentique en communauté de recherche. Daniel (2009a) a créé un guide philosophique qui accompagne son roman philosophique écrit pour les jeunes enfants et elle fait ressortir, entre autres, l'importance de la présence de la compétence psychomotrice dans la PPE. Chirouter (2008), quant à elle, affirme qu'il y a une alliance intime et profonde entre l'enfance, la littérature et la philosophie. Mais il n'existe pas de PPE intégrant à la fois l'album jeunesse et l'activité corporelle. L'album jeunesse (besoin d'images) est important pour favoriser la compréhension et pour susciter la réflexion (Chirouter, 2008; Tsimbidy, 1980) chez les jeunes enfants. L'activité corporelle (compétence psychomotrice) permet de répondre au besoin de bouger de ces jeunes enfants (Paoletti, 1999; Vayer, 1971). Une des caractéristiques pédagogiques de l'activité corporelle renvoie à l'idée que celle-ci doit être présentée sous forme de jeu.



Ce dernier « [...] représente une activité dans laquelle l'enfant est entièrement absorbé et qui fait appel à différentes habiletés pour inventer, créer, négocier, résoudre des problèmes, bref, pour s'approprier la réalité » (Samuelsson, & Johansson, 2006, p. 61). Lorsque le « besoin de bouger » est mentionné dans cet essai, il faut aller au-delà de la signification simple de « bouger », mais plutôt comprendre que le jeune enfant utilise son corps dans le but d'appréhender le monde extérieur et de se donner une représentation mentale des actions, des gestes, des opérations, etc. qui contribuent au développement de ses compétences (April, & Charron, 2013). En somme, aucun programme de PPE existant ne permet le développement global du jeune enfant. Sachant cela, quel est mon besoin de formation et quels objectifs d'apprentissage en découlent?

#### Besoin de formation

Mon besoin de formation est présenté sous forme de triptyque (tableau 2). Dans la colonne « Je sais » se trouvent les constats découlant de l'état de la situation : savoir et savoir-faire et de l'état des connaissances. La colonne « Je veux développer » tente de résoudre ce qui pose problème dans ma pratique. Enfin, la colonne « Cadre théorique » vient recenser les auteurs qui me permettent de répondre aux objectifs de la recherche. Ainsi, le tableau 2 présente mon besoin de formation qui fait émerger mes objectifs d'apprentissage.

Tableau 2  
Triptyque de mon besoin de formation

Je sais	Je veux développer	Cadre théorique
Je m'intéresse à la PPE, mais mes connaissances sont limitées.	Mieux comprendre la PPE.	PPE : Chirouter (2008), Daniel (1998, 2002, 2009a), Galichet (2007), Lipman <i>et al.</i> (1980), Sasseville et Gagnon (2007), Tozzi (2007), Vygotski (1985).
Il existe plusieurs programmes de PPE, mais ils ne répondent pas au besoin de bouger et au besoin de communication imagée des élèves de ma classe.	Élaborer un programme éducatif de PPE qui répond mieux aux besoins des élèves de ma classe.	Élaboration d'un programme : Dubeau (2010); Marchand (1997); Monette, Charrette et Jobin (1998).
L'album jeunesse (images) aide les jeunes enfants à comprendre.	Intégrer l'album jeunesse dans mon programme éducatif de PPE.	Album jeunesse : Chirouter (2008), Tauveron (2002), Van der Linden (2007).
L'activité corporelle (composante psychomotrice) répond au besoin de bouger chez les jeunes enfants.	Intégrer l'activité corporelle dans mon programme éducatif de PPE.	Activité corporelle (psychomotricité) : April (2005), April et Charron (2013), Bolduc (1997), Paoletti (1999), St-Jacques (1986), Vayer (1971), Vygotski (1985).

### Objectifs d'apprentissage

Mon objectif général d'apprentissage est : élaborer un programme éducatif de philosophie pour enfants d'âge préscolaire intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle. Mes objectifs d'apprentissage spécifiques sont en lien avec l'élaboration d'un programme éducatif de PPE et ils découlent de mon triptyque :

1. Mieux comprendre la philosophie pour enfants;
2. Choisir et définir un modèle d'élaboration de programmes éducatifs;
3. Définir et décrire les concepts de l'album jeunesse et de l'activité corporelle;

4. Créer des activités intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle dans mon programme éducatif de philosophie pour enfants (PPE).

Le chapitre II présente le cadre théorique qui met en évidence les concepts de l'essai et apporte davantage de profondeur au contenu du programme éducatif de PPE élaboré. De plus, il définit et décrit les concepts servant d'assises théoriques à ce programme éducatif soit la PPE, l'album jeunesse, l'activité corporelle et les modèles d'élaboration de programmes éducatifs. Enfin, il souligne les liens entre ces concepts et argumente le choix des définitions retenues.

CHAPITRE II  
CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente la définition et la description des concepts-clés de cet essai, à savoir la philosophie pour enfants (PPE), l'album jeunesse, l'activité corporelle et l'étude et la mise en commun de modèles d'élaboration de programmes éducatifs.

### Philosophie pour enfants (PPE)

Quelques approches de la PPE ont été recensées par Tozzi (2007). Dans toutes les définitions, il existe un fil conducteur qui vise à faire réfléchir les enfants, toutefois les approches varient selon les auteurs. Deux approches sont retenues, car elles correspondent le plus au besoin de ma classe, celle de Lipman *et al.* (1980) et celle de Daniel (1998). Cette dernière, s'inspire largement de Lipman (1980), étant le fondateur de la PPE avec Sharp (1980). Les précurseurs de la PPE s'appuient sur des courants différents, ainsi selon Daniel (1998), Lipman, qu'on qualifie de père de la philosophie pour enfants, opte pour un paradigme néopragmatiste. Il s'inspire en majeure partie de la philosophie de l'éducation de Dewey. Plusieurs autres courants de pensée l'ont influencé, dont l'humanisme contemporain, le constructivisme et, plus particulièrement, le socioconstructivisme (voir appendice A pour des précisions). Son approche vise la formation d'un esprit critique, créatif, autoréflexif et responsable. Lipman (cité dans Lefrançois, 2006) utilise le dialogue en « communauté de recherche » comme moyen pour y parvenir. Sa méthode répartie en trois moments se réalise d'abord par la lecture d'un extrait d'un roman philosophique, ensuite, par la formulation de questions connexes par les enfants, et enfin, par le dialogue philosophique en « communauté de recherche ». Une des critiques de l'approche de Lipman, selon Daniel (1998), qui

touchent l'esprit de la PPE est l'instrumentalisation de la philosophie à des fins démocratiques. Notamment, c'est limiter la pensée critique à une finalité démocratique, un mélange de la démocratie et de la philosophie, qui dans l'histoire de la philosophie ne font pas nécessairement bon ménage. Cependant, cette occasion de lier la philosophie et la démocratie permet de promouvoir un espace public scolaire. Ainsi, Daniel (1998) affirme que : dans la communauté de recherche, tous les membres ont un pouvoir décisionnel; cette communauté se questionne, se critique et se corrige; la conduite raisonnable et le jugement autonome et critique constituent des préalables et l'éducation réflexive et altruiste des membres est la responsabilité de la communauté.

La deuxième approche, selon Tozzi (2007), est celle de Daniel (1998), laquelle se base sur le paradigme éducatif de la PPE conçue par Lipman *et al.* (1980). L'utilisation de la « communauté de recherche », afin de développer le dialogue authentique (philosophique), est le moyen favorisé par Daniel (1998). Ce dialogue philosophique évolue d'après plusieurs types d'échanges (voir appendice B pour les définitions de ces types d'échanges) qui commencent, vers 5 ans, avec l'anecdote et se complexifient vers le dialogue critique conceptuel et enfin, vers l'argumentation. C'est un processus d'apprentissage du « philosopher ». Également, elle affirme que « pour les jeunes enfants, le développement cognitif passe régulièrement par le développement kinesthésique » (Daniel, 1998, p. 108). Pour ce faire, elle crée « Les contes d'Audrey-Anne » (Daniel, 2002), un matériel philosophique pour jeunes enfants. Daniel (2002) utilise des contes philosophiques comme tremplin au dialogue philosophique. Dans son programme éducatif, elle alterne les activités réflexives et les

activités physiques, afin de soutenir un dialogue philosophique. Cette pratique de la PPE illustre bien les besoins des jeunes enfants et rejoint le présent programme éducatif dans le sens où elle fait appel au corps de l'enfant (besoin de bouger) comme synergie au dialogue philosophique. Cependant, pour les besoins du présent programme éducatif, le matériel philosophique « Les contes d'Audrey-Anne » comme point de départ au dialogue philosophique sera remplacé par « l'album jeunesse ». Ce changement permet de répondre au besoin d'images (Lagonotte, 2006) chez les jeunes enfants, afin de comprendre davantage le contexte du dialogue philosophique en interprétant les illustrations qui ne demandent pas une compréhension extensive du langage oral.

Ainsi, l'approche de la PPE utilisée dans cet essai s'apparente davantage à celle de Daniel (2002) qui prend modèle sur Lipman *et al.* (1980), tout en innovant sur l'importance accordée à la compétence psychomotrice. La philosophie pour enfants (PPE) est donc un processus qui éveille la réflexion des enfants sur leur rapport à eux-mêmes, à autrui et au monde. Elle vise le développement de la pensée critique et raisonnable. Le tableau 3 présente les caractéristiques de la PPE.

Tableau 3

Caractéristiques de la philosophie pour enfants (PPE)

---

Caractéristiques de la PPE

---

1. Doit partir des intérêts et des questionnements des enfants (Daniel, 1998).
  2. Doit susciter le dialogue en communauté de recherche (Lipman *et al.*, 1980).
  3. Doit être considérée comme un processus (Daniel, 2009b).
  4. Doit susciter l'implication de l'élève cognitivement, intellectuellement (imagination et logique), affectivement, physiquement et socialement (Daniel, 1998).
-

Le moyen requis pour en arriver à cette fin est l'établissement d'une « communauté de recherche » (dialogue philosophique). Celle-ci comporte plusieurs étapes : d'abord la lecture de l'album jeunesse; ensuite, une collecte de questions initiées par les enfants; enfin, une symbiose (dialogue philosophique) du dialogue verbal et de l'activité corporelle. Des précisions sont apportées subséquemment en ce qui a trait à l'album jeunesse et à l'activité corporelle. Mais, qu'est-ce qui inspire ce dialogue philosophique? Le tremplin au dialogue philosophique choisi dans le présent essai est l'album jeunesse. La prochaine section le caractérise et explique son choix.

#### Album jeunesse

Poslaniec (2008) décrit l'album jeunesse, qui voit le jour au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, comme « la seule forme littéraire propre à la littérature jeunesse » (p. 42). L'album jeunesse est une forme d'expression artistique à part entière mobilisant une interdépendance entre le support lui-même (le livre et ses composantes), le texte (ou son absence) et l'image, cette dernière occupant la majeure partie de l'espace par rapport au texte (Van der Linden, 2007). De plus, l'album jeunesse peut se rapprocher de tous les types de livres avec images (livres illustrés, imagiers, bandes dessinées, etc.) et inclure plusieurs discours (contes, poèmes, documentaires, etc.) (Van der Linden, 2007). Sa lecture offre souvent plusieurs niveaux de texte (Chirouter, 2008; Tsimbidy, 1980) et fréquemment un aspect multimédia. Il comporte un sens latent, un sens caché propre à l'interprétation du lecteur impliqué de façon personnelle, affective et intellectuelle (Chirouter, 2008). Comme la philosophie pour enfants, l'album jeunesse continue de se



réinventer et pousse les limites de sa définition. Tel qu'expliqué précédemment, afin de sélectionner l'album jeunesse ayant un potentiel de provoquer un dialogue philosophique, plusieurs critères doivent être respectés tels qu'identifiés au tableau 4.

Tableau 4  
Critères de sélection de l'album jeunesse

Critères de sélection
1. Doit être écrit pour tous, incluant les enfants (Van der Linden, 2007).
2. Doit soulever une divergence de points de vue chez l'enfant lui-même et les enfants du groupe (Van der Linden, 2007).
3. Doit catalyser la créativité, l'imagination, l'interprétation personnelle et l'amusement chez l'enfant (Van der Linden, 2007).
4. Doit permettre à l'enfant de l'intégrer et de s'y détacher pour en parler à autrui (Galichet, 2007).

Le tableau 4 rappelle les critères de sélection de l'album jeunesse, soulignant ainsi l'importance de susciter l'intérêt à la fois des jeunes enfants et de l'enseignante qui leur fait la lecture. Une divergence de points de vue provoque une décentration, nécessaire au débat philosophique. La créativité, l'imagination, l'interprétation personnelle et l'amusement chez l'enfant permettent une rencontre initiatique, fondamentale et intime. Ultimement, l'enfant sort de sa lecture différent de ce qu'il était à son entrée, mais demeure lui-même, car il se construit lui-même. L'album offre un sens et l'enfant lui donne une signification (Chirouter, 2008).

En somme, l'album jeunesse est une œuvre d'art possédant une forme d'expression à part entière qui manie un support : le livre, conjuguant une couverture,

des pages de garde, un enchaînement de pages, des relations images/textes, des mises en pages, une matérialité, etc. afin de concevoir l'ultime modalité d'insuffler son message.

À partir d'un album jeunesse qui a provoqué le dialogue philosophique, comment nourrir ce dernier avec de jeunes enfants ayant sans cesse un besoin de bouger? L'activité corporelle peut être exploitée en symbiose avec le dialogue verbal pour alimenter le dialogue philosophique. Le dialogue verbal est souvent considéré comme apanage du dialogue, puisque sa définition est implicite dans celle du dialogue philosophique. La définition de l'activité corporelle est développée dans la prochaine partie, afin d'expliquer sa place dans le programme éducatif.

#### Activité corporelle

L'importance pour le jeune enfant de se servir de son corps pour appréhender le monde extérieur est sans contredit (April, & Charron, 2013) et justifie la raison d'intégrer l'activité corporelle dans ce programme éducatif. Elle rejoint la visée ultime de la PPE, quant au développement global de la personne, se caractérisant par l'implication de l'élève sur les plans cognitif, intellectuel (imagination et logique), affectif, physique et social en même temps. Lorsque le terme dialogue est mentionné, il est aisé d'évoquer le dialogue verbal, mais selon Vayer (1971), le dialogue s'exerce aussi à travers le corps, par les gestes et les attitudes. Il poursuit en signalant que le dialogue utilise les expressions corporelles, verbales et graphiques qui sont liées au corps tout entier. Afin de mieux saisir cette forme de dialogue, 11 caractéristiques de l'activité corporelle (tableau 5) sont décrites. Elles s'inspirent des travaux d'April (2005), de

Bolduc (1997), du MELS (2006), de Paoletti (1999), de St-Jacques (1986) et de Vayer (1971) et sont présentées au tableau 5.

Tableau 5  
Caractéristiques de l'activité corporelle

Caractéristiques de l'activité corporelle
1. Favorise le développement intégral de la personne (Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986).
2. Favorise un contact plurisensoriel avec les concepts philosophiques visant à être découverts (Paoletti, 1999; Vayer, 1971).
3. Inclut le mouvement ou l'absence intentionnelle de mouvement (Bolduc, 1997).
4. Fait vivre à l'enfant avec son corps tout entier, le concept philosophique qu'il cherche à découvrir (Aucouturier, 2012; Bolduc, 1997).
5. Soutient le dialogue philosophique (Daniel, 2009a).
6. Utilise une approche multidimensionnelle et intégrative des concepts philosophiques à découvrir (Aucouturier, 2012; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971).
7. Respecte les besoins réels des enfants, leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs habiletés (Aucouturier, 2012; Vayer, 1971).
8. Doit être présentée sous forme de jeu (April, 2005; April, & Charron, 2013; MELS, 2006; Vayer, 1971).
9. S'inspire de l'environnement humain, physique et culturel de l'enfant ainsi que son vécu quotidien (Aucouturier, 2012; MELS, 2006).
10. Soutient l'enfant dans son développement (Aucouturier, 2012; Vayer, 1971).
11. Est introduite au moment où l'enfant en a besoin (April, 2005).

Ce n'est pas parce qu'on fait bouger les enfants que ces derniers exercent une activité corporelle. L'activité corporelle évoque « l'éducation corporelle » de St-Jacques (1986) et se définit comme étant un lieu d'unification des diverses dimensions de la personne : affective, physique et psychomotrice, sociale et morale, cognitive et langagière dans une conception de la personne où la corporéité coïncide avec le fait même d'être au monde. La nécessité de définir l'activité corporelle au regard de la PPE

est de s'assurer qu'elle est imbriquée dans celle-ci. Mieux encore, l'activité corporelle inclut la PPE, l'une fait partie de l'autre et vice versa. Ces trois concepts théoriques constituent la base théorique du programme éducatif visé. Avant de présenter ce programme, la section suivante présente l'analyse des modèles théoriques d'élaboration de programme et présente les critères qui servent au développement du programme éducatif de PPE. Deux modèles d'élaboration de programmes éducatifs sont présentés. Une définition et une description des composantes du programme éducatif sont aussi développées.

#### Modèles d'élaboration de programmes éducatifs

Deux modèles d'élaboration de programmes éducatifs sont présentés, celui de Marchand (1997) et celui de Monette *et al.* (1998). Par la suite, l'étude et la mise en commun de ces modèles ont mené à préciser les caractéristiques d'un modèle retenu pour le programme éducatif de PPE.

Le premier modèle d'élaboration de programmes, celui de Marchand (1997), comporte huit étapes : l'analyse des besoins; la détermination d'objectifs; le choix et la séquentialisation du contenu; la conception des mécanismes d'évaluation; le choix des stratégies; le choix des moyens techniques; l'élaboration du programme et l'évaluation et l'ajustement du programme. Ce modèle comporte trop d'étapes pour l'élaboration d'un programme éducatif ciblant à répondre à mes objectifs d'apprentissage. En effet, l'évaluation et l'ajustement du programme ne sont pas considérés dans cet essai, car

c'est l'élaboration de programme qui répond à mes objectifs d'apprentissage et non l'évaluation et l'ajustement de celui-ci.

Le deuxième modèle d'élaboration de programmes, celui de Monette *et al.* (1998), compte trois étapes : proposition stratégique (les caractéristiques de la clientèle), objectifs du programme et planification de l'intervention. En plus de comporter moins d'étapes, ces dernières regroupent celles de Marchand. Par exemple; « l'analyse des besoins; le choix et la séquentialisation du contenu et la conception des mécanismes d'évaluation » correspondent à l'étape « planification de l'intervention ». Ensuite, « le choix des stratégies et le choix des moyens techniques » correspondent à l'étape « proposition stratégique ». Ce modèle facilite par son ouverture une certaine liberté créative qui traduit l'originalité du programme éducatif de PPE élaboré. C'est ce modèle qui guide la présente démarche d'élaboration du programme éducatif de PPE.

L'étude du programme de Monette *et al.* (1998) sur l'élaboration de programmes éducatifs et son analyse (inspirés de Dubeau, 2010) a permis de préciser les étapes et sous-étapes du programme éducatif de PPE. Le modèle de Monette *et al.* (1998) a été repris et adapté, car il correspond davantage à la démarche visée par ce projet d'élaborer un programme éducatif de PPE conçu pour une classe préscolaire. Notamment, « les caractéristiques de la clientèle » dans l'étape « proposition stratégique » du modèle de Marchand deviennent l'étape « participants »; « les objectifs du programme » portent le nom de « but et objectifs » et « la planification de l'intervention » se divise en deux pour bien cibler les sections soit : « activités

intégratives » et « conditions d'implantation ». De plus, une étape non présente dans le modèle de Monette *et al.* (1998) est ajoutée soit « système d'évaluation ». Le tableau 6 présente les cinq étapes du programme éducatif de PPE et leur description. Ces cinq étapes du programme éducatif de PPE sont précisées en détail dans la méthodologie.

Tableau 6  
Cinq étapes du programme éducatif de PPE  
(Dubeau, 2010; Monette *et al.*, 1998)

Étapes	Description
1. Participants	Classe préscolaire (quatre, cinq et six ans).
2. But et objectifs	Énoncé du but de ce programme et des objectifs qui en découlent.
3. Activités intégratives	La PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle permettant l'atteinte du but.
4. Conditions d'implantation	Description des cinq conditions d'implantation du programme éducatif de PPE.
5. Système d'évaluation	Description du système d'évaluation vérifiant l'atteinte des objectifs du programme éducatif chez les participants.

Les étapes du programme éducatif de PPE élaborées permettent à l'enseignante de s'adapter aisément aux élèves ayant des besoins différents. Le programme de PPE ne présente pas des activités prédéterminées dans un ordre fixe qui viendraient à l'encontre du développement de l'enfant, car il ne s'adapte pas aux besoins et intérêts de ceux-ci. Ce présent programme permet en premier lieu de déterminer les besoins et intérêts des enfants (participants), en deuxième lieu de bien cibler le but et les objectifs en concordance avec le programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006), en troisième lieu de choisir des activités intégratives qui répondent aux besoins et aux intérêts des

enfants, en quatrième lieu d'aller chercher la formation nécessaire pour appliquer ce programme et en dernier lieu d'évaluer dans le but de soutenir le développement des enfants.

En somme, un programme éducatif est un ensemble d'outils permettant d'élaborer des objectifs d'intervention qui répondent aux besoins des participants, de choisir des méthodes d'intervention qui correspondent à ces objectifs et de cibler les ressources pour atteindre ces objectifs (Monette *et al.*, 1998).

Les quatre concepts de cet essai, soit la PPE, l'album jeunesse, l'activité corporelle et les modèles d'élaboration de programmes éducatifs définis dans le cadre théorique, campent la méthodologie qui est décrite au chapitre III.

CHAPITRE III  
MÉTHODOLOGIE



Le chapitre III présente la méthodologie qui se divise en trois parties, soit les moyens pour atteindre mes objectifs d'apprentissage, les moyens pour témoigner de l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et les limites rencontrées dans l'élaboration du programme éducatif de PPE. Il faut souligner ici que la méthodologie qui répond le mieux à un essai est celle qui témoigne avec des outils de vérification de l'ensemble des étapes effectuées à l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

#### Moyens pour atteindre mes objectifs d'apprentissage

Mes objectifs d'apprentissage ont été formulés à la suite d'une prise de conscience sur ma pratique au regard du manque de programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle tout en favorisant le développement global des jeunes enfants. Ainsi, le programme éducatif élaboré dans le cadre de cet essai permet de répondre à cette problématique de départ. L'ensemble de la démarche (connaissance de différents concepts et de certains modèles d'élaboration de programme éducatif) réalisée pour l'élaboration d'un programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle permet de répondre à l'objectif général et aux objectifs spécifiques de l'essai. Ces derniers, repris au tableau 7, sont accompagnés des moyens pour les atteindre. Afin de répondre à mon objectif général qui est d'élaborer un programme éducatif de PPE, les cinq étapes du programme éducatif de PPE sont présentées et justifiées à l'appendice C.

Tableau 7  
Moyens pour atteindre mes objectifs

Objectifs spécifiques	Moyens pour les atteindre
1. Mieux comprendre la philosophie pour enfants.	1. Résumés de lecture sur la PPE (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i> , 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985).
2. Choisir et définir un modèle d'élaboration de programmes éducatifs.	2. Tableau des étapes du programme éducatif de PPE (Dubeau, 2010; Marchand, 1997; Monette <i>et al.</i> , 1998).
3. Définir et décrire les concepts de l'album jeunesse et de l'activité corporelle.	3. Résumés de lecture sur l'album jeunesse et le développement de l'enfant (activité corporelle) (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Chirouter, 2008; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Tauveron, 2002; Van der Linden, 2007; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).
4. Créer des activités intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle dans mon programme éducatif de PPE.	4. Gabarit de mes activités intégratives (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a, 2009b; Galichet, 2007; Lagonotte, 2006; Lipman <i>et al.</i> , 1980; MELS, 2006; Paoletti, 1999; Sasseville, & Gagnon, 2007; St-Jacques, 1986; Tauveron, 2002; Tozzi, 2007; Van der Linden, 2007; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).

#### Moyens qui témoignent de l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage

L'appendice D regroupe neuf grilles de vérification qui servent à témoigner de l'atteinte ou non de mes objectifs d'apprentissage. La grille 1 met en lien mes quatre objectifs d'apprentissage et les quatre moyens pour les atteindre. Les grilles suivantes font ressortir les différentes étapes d'élaboration du programme éducatif de PPE en lien avec mes objectifs d'apprentissage. Le tableau 8 résume ces étapes et associe mes objectifs spécifiques d'apprentissage.

Tableau 8  
Liens entre les étapes du programme éducatif de PPE  
et mes objectifs d'apprentissage.

Étapes du programme éducatif de PPE	(Dubeau, 2010; Monette <i>et al.</i> , 1998)	Mes objectifs spécifiques d'apprentissage
But et objectifs	But (s'adresse à l'enseignante)	2
	Objectifs généraux (s'adressent à l'enseignante)	2
	Objectifs spécifiques (s'adressent à l'élève)	2
Activités intégratives	Identification des besoins et intérêts des enfants.	2
	Lecture de l'album jeunesse (Critères de sélection).	1,2,3 et 4
	Collecte de questions d'élèves.	1 et 2
	Dialogue verbal et activité corporelle (Caractéristiques).	1,2,3 et 4
	Autoévaluation (Questions à poser).	1,2 et 4
Conditions d'implantation	Bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006).	2,3 et 4
	Bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle).	2,3 et 4
	Bien connaître l'album jeunesse.	2,3 et 4
	Bien connaître la philosophie pour enfants.	1 et 4
	Être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois.	1 et 4
Système d'évaluation	Bulletin scolaire	2
	Portfolio	2
	Autoévaluation	2

La grille de vérification 8 témoigne de la présence du journal de bord qui sert de mémoire écrite, afin que je puisse réinvestir mes réflexions pour chaque condition d'implantation du programme éducatif de PPE. Il permet de documenter mes premier, troisième et quatrième objectifs d'apprentissage. L'ensemble de ces grilles (appendice D) sert à attester l'atteinte ou non de mes objectifs d'apprentissage.

### Limites de l'essai

Les programmes éducatifs consultés ne peuvent pas être appliqués dans leur intégralité compte tenu de ma pratique pédagogique qui demande une certaine ouverture, afin de répondre aux besoins et intérêts des enfants. L'élaboration du programme éducatif de PPE ne comporte pas de phases qui évaluent un programme éducatif comme celles présentées dans le modèle de Marchand (1997). Elles ne sont pas nécessaires à l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. Seules les trois étapes de Monette *et al.* (1998), soit proposition stratégique, objectifs du programme et planification de l'intervention qui ont inspiré l'élaboration du programme de PPE, sont liées à l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. C'est la conception de ce programme qui répond à mon besoin de formation et non son application et son évaluation. Ce programme n'est pas décrit de façon opérationnelle. Il ne présente pas des activités prédéterminées dans un ordre fixe qui viendraient à l'encontre du développement de l'enfant, car il ne s'adapte pas aux besoins et intérêts de ceux-ci. L'application de ce programme demande une certaine formation soit : bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006); bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle); bien connaître l'album jeunesse; bien connaître la philosophie pour enfants et être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois. Lors de l'élaboration des activités intégratives, la troisième étape du programme éducatif de PPE, j'ai dû suivre un cours dans un autre établissement, afin de consulter une spécialiste en album jeunesse. De plus, l'achat d'albums jeunesse s'avère très coûteux et l'attente des disponibilités à la bibliothèque est variable et incertaine. Le prochain chapitre décrit l'ensemble des étapes

qui ont servi à l'élaboration du programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle.

CHAPITRE IV  
PROGRAMME ÉDUCATIF

Ce chapitre présente le programme éducatif de philosophie pour enfants (PPE) intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle en vue de répondre aux objectifs de cet essai. Ainsi, il comble un manque de programmes éducatifs permettant d'appliquer la PPE qui respecte le développement global en sollicitant en même temps les six compétences du programme à l'éducation préscolaire. Ce programme s'inspire du modèle d'élaboration de programmes éducatifs de Monette *et al.* (1998; adapté de Dubeau, 2010).

Selon Monette *et al.* (1998), le terme « programme » réfère à un ensemble d'outils qui permet l'identification des besoins précis et qui justifie auprès des preneurs de décision les bénéfices de leurs interventions pour répondre à ces besoins. Un programme permet d'élaborer des objectifs d'intervention qui répondent aux besoins des participants, de choisir des méthodes d'intervention qui correspondent à ces objectifs et de cibler les ressources pour réaliser ces objectifs. Aux fins de présentation, chaque étape du programme éducatif de PPE est détaillée : les participants; le but et les objectifs du programme éducatif de PPE; les activités intégratives; les conditions d'implantation et le système d'évaluation.

## Participants

La première étape du programme éducatif de PPE présente le profil des participants. Il vise les enfants d'âge préscolaire (quatre à six ans) qui fréquentent une classe de maternelle. Ce qui caractérise ces jeunes enfants est le besoin d'images favorisant la compréhension (Lagonotte, 2006) ainsi que le besoin de bouger (Vayer, 1971). Au-delà des caractéristiques des participants, il apparaît pertinent de préciser le but et les objectifs ciblés par le présent programme éducatif de PPE. La prochaine section les identifie.

### But et objectifs du programme éducatif de PPE

D'entrée de jeu, le présent programme éducatif de PPE s'inscrit directement en conformité aux fondements, aux principes pédagogiques et au mandat poursuivi par le MELS (2006) relatif au programme d'éducation préscolaire en contribuant au développement global et plus spécifiquement aux six compétences identifiées. Le tableau 9 rappelle ce mandat et ces compétences.



Tableau 9  
Rappel du mandat et des compétences du programme d'éducation préscolaire  
(MELS, 2006)

Mandat
Donner le goût de l'école
Favoriser le développement global de l'enfant
Jeter les bases de la scolarisation
Compétences
Agir avec efficacité dans différents contextes sur les plans sensoriel et moteur
Affirmer sa personnalité
Interagir de façon harmonieuse avec les autres
Communiquer en utilisant les ressources de la langue
Construire sa compréhension du monde
Mener à terme une activité ou un projet

Selon Monette *et al.* (1998), le but d'un programme se définit par une description de l'intention des intervenants. Plus particulièrement, selon Bloom (1969), les objectifs d'un programme représentent: « [...] les façons de penser, d'agir ou de se sentir après avoir reçu une consigne déterminée » (p. 15, cité dans Monette *et al.*, 1998, p. 26). Le tableau 10 présente le but de ce programme éducatif de PPE, ses objectifs généraux et spécifiques et les compétences sollicitées. Les compétences du MELS (2006) sont directement liées aux objectifs visés par le présent programme éducatif de philosophie pour enfant (PPE). Ces compétences sont sollicitées à divers moments lors d'une période de PPE. Ce programme éducatif de PPE vise à solliciter le plus de compétences en même temps, c'est ce qui permet à l'enfant de se développer dans sa globalité.

Une fois les objectifs du programme éducatif de PPE déterminés et associés aux compétences, les activités représentent un élément central du programme éducatif de PPE. L'ensemble des activités mises en place permet aux participants de réaliser les objectifs élaborés et donc d'atteindre le but d'un programme (Monette *et al.*, 1998). Dans le présent programme éducatif, ces activités se nomment « activités intégratives ». La prochaine section vise à les décrire de façon plus spécifique tout en précisant le rôle de l'enseignante. À titre d'exemple, deux de ces activités intégratives sont jointes à cet essai (appendice E).

Tableau 10

## But, objectifs généraux et spécifiques et les compétences sollicitées

(Dubeau, 2010; Monette *et al.*, 1998)

But (s'adresse à l'enseignante)	Favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps.	
Objectifs généraux (s'adressent à l'enseignante)	Objectifs spécifiques (s'adressent à l'élève)	Compétences (MELS, 2006)
1. Faire réfléchir les enfants.	Poser des questions et associer des idées. Faire appel à sa créativité. (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i> , 1980; MELS, 2006; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985)	5 et 6
2. Faire bouger les enfants.	Expérimenter des actions de motricité globale et fine. Porter attention à ses réactions sensorielles et corporelles. (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; MELS, 2006; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985)	1
3. Faire dialoguer les enfants.	Faire valoir ses idées. Livrer ses impressions personnelles et manifester de l'assurance. Porter attention au message. Exprimer sa compréhension de l'information reçue. Écouter les autres. Coopérer à la réalisation d'une activité. (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i> , 1980; MELS, 2006; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tauveron, 2002; Tozzi, 2007; Van der Linden, 2007; Vygotski, 1985)	2 à 4
4. Intégrer des liens entre apprentissages et vécu.	Exprimer ce qu'il connaît. Faire des liens avec son quotidien. (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i> , 1980; MELS, 2006; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985)	5
5. Faire évaluer sa démarche.	Manifester son intérêt. Exprimer son appréciation. Parler des difficultés rencontrées. (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i> , 1980; MELS, 2006; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985)	6

### Activités intégratives

La troisième étape du programme éducatif de PPE présente les activités intégratives. Elles se divisent en cinq étapes : l'identification des besoins et intérêts des enfants; lecture de l'album jeunesse; collecte de questions d'élèves; dialogue verbal et activité corporelle et autoévaluation. Le tableau 11 présente le gabarit des activités intégratives et associe les étapes avec les compétences sollicitées (MELS, 2006). Dans les paragraphes suivants, chacune des étapes des activités intégratives du programme de PPE est développée.

Tableau 11

Gabarit des activités intégratives<sup>1</sup>

Cinq étapes des activités intégratives	Compétences sollicitées
1. Identification des besoins et intérêts des enfants	2
2. Lecture de l'album jeunesse	4
3. Collecte de questions d'élèves	5
4. Dialogue verbal et activité corporelle	1 à 6
5. Autoévaluation	6

La première étape des activités intégratives correspond à l'identification des besoins et intérêts des enfants et se fait a priori par l'enseignante. Elle observe les élèves de sa classe et prend en note leurs intérêts et besoins au quotidien, notamment dans la

<sup>1</sup> Références : (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a, 2009b; Galichet, 2007; Lagonotte, 2006; Lipman *et al.*, 1980; MELS, 2006; Paoletti, 1999; Sasseville, & Gagnon, 2007; St-Jacques, 1986; Tauveron, 2002; Tozzi, 2007; Van der Linden, 2007; Vayer, 1971; Vygotski, 1985)<sup>1</sup>

classe, mais mieux encore, dans le corridor, le gymnase, la cour de récréation et même lors de causeries où les élèves débordent le cadre de l'école. Elle peut aussi, comme Lalanne (2002) le suggère, envisager des séances spontanées qui font émerger des questions ou des remarques des enfants. Il suffit de savoir saisir les occasions. Rien n'empêche de reporter la discussion à plus tard, si le moment n'est pas opportun. Sans pour autant s'attarder, comme pour la séance de philosophie à formaliser cet instant, il peut s'avérer un riche vivier de thèmes potentiels. Le simple fait de s'arrêter et de faire prendre conscience à l'enfant que sa question peut aussi intéresser les autres élèves n'est qu'une manifestation que la philosophie pour enfant (PPE) nous accompagne en tout temps. Prendre cette question et la poser aux autres : « Qu'en pensez-vous ? » prépare aussi les enfants à vivre des sessions de philosophie plus formelles. Aussi, le premier thème pourrait être en lien avec l'explication d'une séance de philosophie, en un mot : penser. Lors de ce premier moment, au lieu d'instruire les élèves sur ce qu'est la PPE, pourquoi ne pas laisser les enfants chercher ensemble le sens de ce qu'ils font : penser ? Les thèmes sont donc puisés dans l'expérience de l'enfant et guident le choix de l'album jeunesse.

La deuxième étape des activités intégratives, la lecture de l'album jeunesse, inclut le choix de l'album jeunesse qui traite de façon plus ou moins explicite d'un thème relié aux besoins et aux intérêts des enfants de la classe. Une bibliographie d'albums possibles associés aux thèmes éventuels se trouve à la fin de la présente recherche (appendice F). En outre, l'album jeunesse représente un point de départ concret au dialogue philosophique et, de prime abord, les jeunes enfants s'expriment

plus aisément à la suite de la présentation d'une image sur un album jeunesse ou d'une lecture d'histoire à voix haute traitant d'un thème que d'amorcer un dialogue à partir d'un terme abstrait (Galichet, 2007). L'album jeunesse sélectionné en fonction d'un thème sert de tremplin au dialogue philosophique, mais ne doit pas limiter seulement la discussion entre les enfants à l'histoire dans le livre. Cette discussion doit favoriser à faire des liens avec les expériences que chaque enfant peut se rappeler. L'album jeunesse suscite des commentaires et des questions.

La troisième étape des activités intégratives, la collecte de questions, a lieu à la suite de la lecture de l'album jeunesse. L'enseignante recueille premièrement les commentaires des enfants. Elle aide les enfants à transformer leurs commentaires en questions en leur demandant d'utiliser le « Pourquoi... ? » devant leurs commentaires. Ensuite, lors de séances ultérieures, elle invite les enfants à utiliser le « Que veut dire... ? » qui peut inciter à questionner des concepts. Par la suite, lorsque les enfants sont plus expérimentés, il est possible d'introduire un questionnement autour de l'origine « D'où vient...? »; des conséquences comme « Que va-t-il arriver si...? »; ou de la remise en question des acquis comme « Est-il vrai que...? » Deuxièmement, l'enseignante consigne les questions sur papier en écrivant le nom des enfants qui les ont posées (Daniel, 2009). Certaines questions non philosophiques requièrent une réponse courte et immédiate, il n'est pas nécessaire de les noter : les autres élèves peuvent y répondre immédiatement. La prudence est de mise, car une question peut sembler anodine aux yeux d'un adulte et s'avérer intéressante pour le dialogue philosophique. Par exemple, un enfant pose la question « Pourquoi David écrit sur la table? ». En posant les bonnes

questions au bon moment, le dialogue nous a amenés à se questionner sur l'absence versus la présence. L'absence est le caractère de la personne qui est physiquement présente, mais qui ne prête aucune attention à une chose ou à une personne à laquelle elle devrait normalement être attentive. Troisièmement, il est possible de traiter toutes les questions sur plusieurs séances, ou de voter sur les questions qui suscitent le plus leur intérêt. À cet égard, le nombre de questions peut être choisi par les enfants. Bref, le choix des questions à discuter respecte l'intérêt et le besoin des enfants. La question amorce un dialogue verbal et corporel.

La quatrième étape des activités intégratives, le dialogue verbal et l'activité corporelle, commence lorsque l'enseignante lance la question choisie par les enfants. Les enfants tentent d'y répondre. Le droit de parole peut être tout d'abord déterminé par l'enseignante, puis par les élèves. Il peut s'agir d'un tour de table, de choisir ceux qui parlent le moins ou de laisser libre cours à l'engouement du moment. Il s'agit ici de ne pas freiner une discussion stimulante en donnant systématiquement le droit de parole. Le rapport enseignante-élèves durant ces moments de discussion se distingue par cette égalité radicale de la condition humaine; personne n'est réellement plus savant qu'un autre. Il est certain que le niveau de culture, de références, de vocabulaire et de facilité à parler varie d'une personne à une autre, mais sur des thèmes à saveur philosophique, personne n'en sait vraiment plus qu'un autre (Galichet, 2007). Ce type d'échange de nature philosophique suppose que le maître n'est pas a priori plus compétent que ses élèves « [...] dans la mesure où il n'existe pas en philosophie d'arbitre suprême capable de trancher définitivement [...] » (Lefrançois, 2006, p. 275). L'enseignante intervient

lors des échanges sur la forme (logique, cohérence, objectivité) et non sur le contenu. Elle guide les enfants pour les amener à développer la forme supérieure d'échange : le dialogue critique (Daniel, 2007) (appendice B). Cette auteure affirme que la fréquence des interventions diminue avec l'expérience des enfants par rapport aux discussions philosophiques. Le tour de parole des élèves, le rapport enseignante-élèves et les interventions de l'enseignante doivent conduire vers le développement de la pensée des élèves et, ultimement, favoriser leur développement global. Le dialogue verbal comporte différents types d'intervention de la part de l'enseignante.

Les différents types d'intervention de l'enseignante ont des fonctions différentes et correspondent à l'approche privilégiée par le programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006), c'est-à-dire l'approche socioconstructiviste (appendice A). Le guidage s'articule autour de deux axes : la reformulation et la structuration des idées. Plus précisément, reformuler c'est : redire la pensée de l'enfant en d'autres mots; poser des questions qui poussent l'idée de l'enfant; formuler des questions qui appellent à l'argumentation; dégager des conséquences ou des présupposés sur ce que dit l'enfant; pointer des contradictions... (Galichet, 2007; Lalanne, 2002). La reformulation « permet de recentrer l'attention sur l'objet de la recherche et oblige l'enfant à ne pas se contenter de réponses approximatives, mais approfondir leur pensée [...] » (Lalanne, 2002, p. 59). Structurer les idées c'est : effectuer des synthèses à tout moment de l'échange et définir à la fin de la discussion des notions ou des concepts à partir de ce que les enfants ont dit. La structuration aide les enfants à organiser leur pensée et à réaliser qu'ils ont collaboré à définir des concepts (Galichet, 2007; Lalanne, 2002). Enfin, l'enseignante modélise le



type d'intervention pour permettre l'évolution du dialogue vers la recherche de sens. L'insertion d'activités corporelles agit en ce sens aussi.

Afin de faire évoluer le dialogue, des activités corporelles peuvent y être jointes par l'enseignante. Une suggestion de celles-ci est illustrée (appendice G) dans ce programme. Ces activités sont introduites lorsque les enfants répètent, tournent en rond dans leurs idées ou bougent trop, indices exprimant qu'ils ont besoin de changements. Les activités réflexives et physiques (corporelles) peuvent les décentrer de leur ligne de réflexion et peuvent les aider à avoir une autre perspective de leur propre échange (M.-F. Daniel, communication personnelle, 26 avril 2009). En outre, les besoins et intérêts des enfants sont un excellent guide pour évaluer à quel moment les introduire. Ainsi, l'enseignante insère des activités corporelles dans le but de maintenir la capacité des enfants à soutenir leur intérêt et leur curiosité par rapport à leur propre recherche et de s'assurer de répondre à leur besoin de bouger (Vayer, 1971). L'activité corporelle prolonge la limite physique du temps de concentration et permet une meilleure intégration du concept philosophique à exploiter (Aucouturier, 2012). Elle devient un pivot nécessaire aux enfants afin de leur permettre d'acquérir l'habileté de séparer l'action en situation réelle de l'action en situation imaginaire (concept). En faisant cela, les enfants trouvent leur sens au concept exploité durant le dialogue (Vygotski, 1967).

La cinquième étape des activités intégratives, l'autoévaluation, se pratique lors de chaque dialogue philosophique en montrant une appréciation de la capacité des enfants à : avoir écouté et regardé la personne qui parle; avoir pensé; avoir participé;

avoir appris quelque chose de nouveau; s'être intéressé et avoir eu du plaisir (tableau 12). Des images aidant les enfants à s'évaluer sont jointes en appendice I.

Tableau 12

Autoévaluation : six questions à poser aux enfants<sup>2</sup>

- 
1. As-tu écouté?
  2. Est-ce que c'était intéressant?
  3. As-tu pensé?
  4. As-tu eu du plaisir?
  5. As-tu appris quelque chose de nouveau?
  6. As-tu participé?
- 

En résumé, les activités intégratives se déroulent ainsi : tout d'abord, l'enseignante sélectionne un album jeunesse qui traite de façon plus ou moins explicite d'un sujet ou thème relié aux besoins et aux intérêts des enfants de la classe; elle lit cet album aux élèves de la classe; elle recueille leurs questions par rapport au thème abordé dans l'album jeunesse; les enfants répondent aux questions de façon dialogique (appendice B); afin de soutenir le dialogue des enfants et de s'assurer qu'ils explorent le sujet ou le thème visé, plusieurs activités corporelles (appendice D) pourront être intégrées et, enfin, les enfants s'évaluent en vue d'améliorer le dialogue philosophique. Afin de s'assurer du bon déroulement du programme éducatif de PPE, certaines conditions d'implantation sont primordiales.

---

<sup>2</sup> Références : (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman *et al.*, 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007).

### Conditions d'implantation

L'ensemble des lectures lors de mes différents cours ont fait émerger des conditions d'implantation liées aux concepts présentés dans cet essai soit : la philosophie pour enfants (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman *et al.*, 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985), l'album jeunesse (Chirouter, 2008; Tauveron, 2002; Van der Linden, 2007), l'activité corporelle (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985) et les modèles d'élaboration de programmes éducatifs (Dubeau, 2010; Marchand, 1997; Monette *et al.*, 1998). La planification de l'intervention (Monette *et al.*, 1998) permet d'adopter une position adéquate pour implanter un programme éducatif. Mes expériences à la suite de questions m'ont fait prendre conscience qu'un programme peut être appliqué tel quel, s'il respecte certaines conditions d'implantation. Cinq conditions d'implantation inspirées de l'ensemble des lectures citées ci-haut sont en mon sens incontournables pour l'application de ce programme éducatif de PPE. Celles-ci sont expliquées dans les paragraphes suivants.

La quatrième étape du programme éducatif de PPE présente ces conditions d'implantation soit : bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006); bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle); bien connaître l'album jeunesse; bien connaître la philosophie pour enfants et être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois (tableau 13). Les quatre premières

conditions d'implantation sont reliées à des connaissances et la dernière relève de la qualité de l'interaction enseignante/élèves et des élèves entre eux.

Tableau 13

Conditions d'implantation du programme éducatif de PPE

- 
1. Bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006).
  2. Bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle) (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).
  3. Bien connaître l'album jeunesse (Chirouter, 2008; Tauveron, 2002; Van der Linden, 2007).
  4. Bien connaître la philosophie pour enfants (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman *et al.*, 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985).
  5. Être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois (Daniel, 2009b).
- 

La condition primordiale à l'application de ce programme éducatif de PPE est de bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006). En effet, son but est de favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps. Pour ce faire, l'enseignante doit maîtriser le programme du MELS (2006), donc bien connaître ses fondements, ses principes pédagogiques, son mandat, ses compétences et leurs composantes. Les activités intégratives s'assurent que les six compétences sont toutes présentes, notamment par l'activité corporelle.

La deuxième condition est de bien connaître le développement de l'enfant. Afin de bien cibler les besoins et intérêts des enfants dans leur quotidien, une observation adéquate doit être réalisée. Les intérêts des enfants sont observables à travers leurs jeux et leurs réactions devant les activités proposées. Les besoins sont surtout déterminés par

l'enseignante et se regroupent en deux catégories, soit : la connaissance du monde extérieur et l'adaptation à la vie collective (Vayer, 1971). Ainsi, il demeure impératif de connaître et de respecter le développement de l'enfant. Tout en sachant qu'il « [...] n'existe pas deux enfants semblables, ces références sont indispensables pour mettre en œuvre les conduites éducatives visant à favoriser les différents aspects du développement et de la connaissance et par là même, à favoriser l'adaptation de l'enfant devant le monde extérieur » (Vayer, 1971, p. 27). La connaissance du développement de l'enfant freine l'adulte dans son désir de performance chez l'enfant. En allant plus vite que l'évolution psychobiologique de l'enfant, il y a un danger de ralentir ou bien même de contrarier le développement de l'enfant (Aucouturier, 2012). Il importe donc de répondre aux besoins des enfants et de tenir compte de leurs rythmes et de leurs intérêts dans le choix des activités corporelles. (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).

La troisième condition d'implantation est de bien connaître l'album jeunesse. Le programme éducatif de PPE vise de jeunes élèves en besoin de communication imagée et l'album jeunesse répond à ce besoin (Lagonotte, 2006). Afin d'appliquer les critères de sélection d'albums jeunesse, l'enseignante doit se familiariser avec les albums jeunesse sélectionnés et les utiliser de manière pertinente et adéquate dans un contexte signifiant pour l'enfant. Ceux-ci représentent un point de départ concret à la discussion philosophique et permettront aux jeunes enfants de s'exprimer plus aisément tout en favorisant l'amorce d'un dialogue à partir d'une notion abstraite (Galichet, 2007). L'album jeunesse sélectionné en fonction du thème sert de tremplin à la

discussion, mais ne doit pas limiter la discussion des enfants à l'histoire dans le livre et l'enseignante doit être vigilante à permettre cette liberté (Chirouter, 2008; Tauveron, 2002; Tsimbidy, 1980; Van der Linden, 2007).

La quatrième condition d'implantation est de bien connaître la philosophie pour enfants. L'enseignante peut en outre se préparer philosophiquement au dialogue à venir en lisant des philosophes qui ont discoursé sur le thème sélectionné. Cela la disposera à faire des liens entre la singularité possible du discours et l'occasion de l'universaliser. Par exemple, lorsque l'enfant parle de lui (singularité), l'enseignante doit utiliser cette occasion pour généraliser (universaliser) son discours à la classe. Cependant, avoir fait des études avancées ou connaître les grands auteurs en philosophie n'est pas un préalable pour initier les enfants à la philosophie. Toutefois, « il faut se poser soi-même des questions philosophiques, s'interroger sur le sens de son existence, ne pas avoir de certitudes dogmatiques qui bloquent toute réflexion, alors oui, il faut philosopher soi-même pour pouvoir philosopher avec des enfants » (Galichet, 2007, p. 12). Afin de bien se préparer philosophiquement au dialogue à venir, l'enseignante doit être capable de philosopher elle-même pour faire avancer le dialogue (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman *et al.*, 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007). Elle doit aussi avoir en main des questions possibles (Daniel, 2009a) et des activités corporelles (Vayer, 1971).

La cinquième condition d'implantation est que l'enseignante qui anime doit être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois. L'enseignante

intervient lors des échanges sur la forme (logique, cohérence, objectivité) et non sur le contenu. Il doit être capable d'abord d'interpréter l'idée des enfants, ce qui est ardu chez de jeunes enfants. Ensuite, il doit être capable de traduire correctement cette idée, afin que les autres enfants la comprennent. Enfin, il doit se rappeler les idées des autres enfants afin de les lier entre elles. La communication entre jeunes enfants n'est pas toujours facile. L'enseignante doit traduire les paroles des enfants sans changer la signification afin que les autres puissent suivre le dialogue et réagir (Daniel, 2009b).

En somme, le rappel de ces conditions d'implantation du programme éducatif de PPE vise à s'assurer que l'enseignante puisse s'approprier au besoin la formation nécessaire pour atteindre le but de ce programme de PPE. L'étape suivante permet de situer la PPE dans le processus d'évaluation des compétences qui se reflète dans les modalités de communication, ainsi que dans le quotidien de l'enfant. Elle décrit le système d'évaluation qui comporte trois modalités de communication : le bulletin scolaire, le portfolio et l'autoévaluation (tableau 14).

#### Système d'évaluation

Ces trois modalités de communication servent à l'évaluation. La PPE favorise le développement global et harmonieux de l'enfant en sollicitant le plus grand nombre de compétences en même temps. La pertinence du programme éducatif de PPE se mesure par la sollicitation des six compétences du MELS (2006). En lien avec ces compétences, l'appréciation du développement global de l'enfant se reflète dans le

bulletin, l'autoévaluation et le portfolio ainsi que dans le quotidien de l'enfant. Les enfants portent un regard autocritique sur leur dialogue. Lors de l'autoévaluation, ils doivent juger avec un geste du pouce s'ils sont satisfaits de la façon dont ils ont écouté et regardé la personne qui parle, réfléchi aux commentaires des autres, participé au dialogue et réalisé des apprentissages. Ils évaluent aussi leur niveau d'intérêt et de plaisir. Par la suite, selon le résultat obtenu, les élèves proposent des pistes de solution afin d'améliorer leurs difficultés. L'évaluation est formative en ce sens que les enfants cherchent ensemble des stratégies pour s'améliorer (donc évaluation faite en groupe). Le bulletin scolaire reflète le développement de l'enfant en communiquant son évolution à travers les six compétences du MELS (2006). Ce programme a pour but de favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps et cela est communiqué par le bulletin scolaire. Le portfolio de l'élève miroite sa vie au quotidien et inclut un regard réflexif sur ses réalisations. Le portfolio est en soi un outil réflexif porteur d'évaluation. La PPE permet ainsi la couleur réflexive du portfolio de l'élève, car elle laisse des traces de ses réflexions et un beau portrait de sa démarche.

Tableau 14

## Système d'évaluation du programme éducatif de PPE

- 
1. Bulletin scolaire
  2. Portfolio
  3. Autoévaluation (appendice H)
-



Ce programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle est élaboré en vue de combler un manque de programmes éducatifs permettant d'appliquer la PPE, afin de respecter le développement global des enfants en sollicitant les six compétences préscolaires en même temps. Ce programme offre une façon de faire apprendre aux jeunes enfants et de répondre à leurs besoins en respectant leur développement global tel que prescrit dans le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006). Le chapitre suivant présente le bilan de mes apprentissages à la suite de cet essai.

CHAPITRE V

BILAN DE MES APPRENTISSAGES

Ce chapitre comporte le bilan de mes apprentissages accomplis lors de cet essai. Un retour sur l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et la tenue d'un journal de bord permet de réaliser ce bilan. Les nombreuses grilles de vérification élaborées dans la méthodologie témoignent de l'atteinte d'abord de l'objectif général d'apprentissage, qui est d'élaborer un programme éducatif de philosophie pour enfants d'âge préscolaire intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle, ensuite les objectifs spécifiques d'apprentissage. La grille de vérification 1 témoigne de l'atteinte de ceux-ci. Enfin, les points forts et les points faibles de la démarche utilisée pour élaborer ce programme éducatif et l'efficacité du journal de bord viennent conclure ce bilan des apprentissages.

## Grille de vérification 1

## Atteinte de mes objectifs d'apprentissage

Objectifs spécifiques d'apprentissage	Moyens pour les atteindre	Objectifs atteints oui/non
1. Mieux comprendre la philosophie pour enfants.	1. Résumés de lecture sur la PPE.	X
2. Choisir et définir un modèle d'élaboration de programmes éducatifs.	2. Tableau des étapes du programme éducatif de PPE.	X
3. Définir et décrire les concepts de l'album jeunesse et de l'activité corporelle.	3. Résumés de lecture sur l'album jeunesse et le développement de l'enfant (activité corporelle).	X
4. Créer des activités intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle dans mon programme éducatif de PPE.	4. Gabarit de mes activités intégratives accompagné d'un journal de bord.	X

## Élaborer un programme éducatif

Mon objectif général qui consiste à élaborer un programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle a été atteint. Ce programme est développé sur la base de l'étude de l'élaboration de programmes éducatifs de Monette *et al.* (1998) et son analyse (inspiré de Dubeau, 2010). Choisir et définir un modèle d'élaboration de programmes éducatifs représente mon deuxième objectif spécifique d'apprentissage. La justification de ce choix est un élément d'atteinte essentiel. Le moyen pour atteindre cet objectif est de choisir et définir les étapes du programme éducatif de PPE. La grille de vérification 2 démontre l'état du processus des cinq étapes du programme éducatif de PPE. Les prochains paragraphes expliquent les étapes deux à

cinq du programme éducatif de PPE et leurs liens avec mes objectifs spécifiques d'apprentissage.

### Grille de vérification 2

État du processus des cinq étapes du programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage)

Cinq étapes du programme éducatif de PPE	État du processus		
	À compléter	En cours	Complété
1. Participants			x
2. But et objectifs			x
3. Activités intégratives			x
4. Conditions d'implantation			x
5. Système d'évaluation			x

Dans la deuxième étape du programme éducatif de PPE, le but et les objectifs ont été élaborés grâce à la lecture et l'appropriation du programme d'éducation préscolaire du MELS (2006), afin de s'assurer de la présence de six compétences en même temps dans les activités intégratives. Aussi, plusieurs lectures au regard de la philosophie pour enfants (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman *et al.*, 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007) valident la présence d'objectifs reliés à la PPE et des lectures sur le développement de l'enfant (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; MELS, 2006; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985) assurent que tous les objectifs du programme éducatif de PPE tiennent compte du niveau de développement global des jeunes enfants. Choisir et définir les étapes du programme éducatif de PPE est le moyen pour atteindre mon

deuxième objectif spécifique d'apprentissage. La grille de vérification 3 témoigne de la présence du but et des objectifs dans le programme éducatif de PPE.

## Grille de vérification 3

## Présence du but et des objectifs dans le programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage, deuxième étape du programme éducatif)

But (s'adresse à l'enseignante)		But présent oui/non
Favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps.		X
Objectifs généraux (s'adressent à l'enseignante)	Objectifs spécifiques (s'adressent à l'élève)	Objectifs présents oui/non
1. Faire réfléchir les enfants.	Poser des questions et associer des idées.	X
	Faire appel à sa créativité.	X
2. Faire bouger les enfants.	Expérimenter des actions de motricité globale et fine et porter attention à ses réactions sensorielles et corporelles.	X
3. Faire dialoguer les enfants.	Faire valoir ses idées.	X
	Livrer ses impressions personnelles et manifester de l'assurance.	X
	Porter attention au message.	X
	Exprimer sa compréhension de l'information reçue.	X
	Écouter les autres.	X
4. Faire réaliser des liens entre leurs apprentissages et leur vécu.	Coopérer à la réalisation d'une activité.	X
	Exprimer ce qu'il connaît.	X
5. Faire évaluer leur démarche.	Faire des liens avec son quotidien.	X
	Manifester son intérêt.	X
	Exprimer son appréciation.	X
	Parler des difficultés rencontrées.	X

Dans la troisième étape du programme éducatif de PPE, les activités intégratives se divisent en cinq étapes : l'identification des besoins et intérêts des enfants; lecture de l'album jeunesse; collecte de questions d'élèves; dialogue verbal et activité corporelle et autoévaluation. Choisir et définir les étapes du programme éducatif de PPE est le moyen pour atteindre mon deuxième objectif spécifique d'apprentissage. La grille de vérification 4 témoigne de la présence de la présence des cinq étapes des activités intégratives du programme éducatif de PPE.

#### Grille de vérification 4

Présence des cinq étapes du gabarit des activités intégratives  
du programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif)

Cinq étapes des activités intégratives	Étapes présentes oui/non
1. Identification des besoins et intérêts des enfants	X
2. Lecture de l'album jeunesse	X
3. Collecte de questions d'élèves	X
4. Dialogue verbal et activité corporelle	X
5. Autoévaluation	X

Plusieurs étapes des activités intégratives sont en lien avec mes objectifs spécifiques d'apprentissage. La deuxième étape des activités intégratives, la lecture de l'album jeunesse, comporte le choix de l'album jeunesse qui traite de façon plus ou moins explicite d'un thème relié aux besoins et intérêts des enfants de la classe. Afin de choisir des albums jeunesse pertinents pour le programme éducatif de PPE, plusieurs



résumés de lectures sur l'album jeunesse (Chirouter, 2008; Tauveron, 2002; Tsimbidy, 1980; Van der Linden, 2007) ont guidé l'élaboration de critères de sélection de ces albums. Ce qui répond à mon troisième objectif spécifique d'apprentissage, définir et décrire les concepts de l'album jeunesse. La grille de vérification 5 témoigne de la présence des critères de sélection de l'album jeunesse.

#### Grille de vérification 5

##### Présence des critères de sélection de l'album jeunesse

(Mes premier, troisième et quatrième objectifs d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif, deuxième étape du déroulement des interventions du programme de PPE)

Critères de sélection de l'album jeunesse	Critères présents oui/non
1. Doit être écrit pour tous, incluant les enfants.	X
2. Doit soulever une divergence de points de vue chez l'enfant lui-même et les enfants du groupe.	X
3. Doit catalyser la créativité, l'imagination, l'interprétation personnelle et l'amusement chez l'enfant.	X
4. Doit permettre à l'enfant de l'intégrer et de s'y détacher pour en parler à autrui.	X

La quatrième étape des activités intégratives, le dialogue verbal et l'activité corporelle, inclut le choix de l'activité corporelle qui prolonge la limite physique du temps de concentration et permet une meilleure intégration du concept philosophique à exploiter (Aucouturier, 2012). Elle devient un pivot nécessaire aux enfants leur

permettant d'acquérir l'habileté de séparer l'action en situation réelle de l'action en situation imaginaire (concept). En faisant ceci, les enfants trouvent leur sens au concept exploité durant le dialogue (Vygotski, 1967). Afin de s'assurer de la pertinence de l'activité corporelle choisie pour le programme éducatif de PPE, plusieurs résumés de lectures sur le développement de l'enfant (April, 2005; April, & Charron, 2013; Bolduc, 1997; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985) ont guidé l'élaboration des caractéristiques de celle-ci. Ce qui répond à mon troisième objectif spécifique d'apprentissage, définir et décrire les concepts de l'activité corporelle. La grille de vérification 6 témoigne de la présence des critères de sélection de l'activité corporelle.

## Grille de vérification 6

## Présence des caractéristiques de l'activité corporelle

(Mes premier, deuxième et troisième objectifs d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif, quatrième étape du déroulement des interventions du programme de PPE)

Caractéristiques de l'activité corporelle	Caractéristiques présentes oui/non
1. Favorise le développement intégral de la personne.	X
2. Favorise un contact plurisensoriel avec les concepts philosophiques visant à être découverts.	X
3. Inclut le mouvement ou l'absence intentionnelle de mouvement.	X
4. Fait vivre à l'enfant avec son corps tout entier, le concept philosophique qu'il cherche à découvrir.	X
5. Soutient le dialogue philosophique.	X
6. Utilise une approche multidimensionnelle et intégrative des concepts philosophiques à découvrir.	X
7. Respecte les besoins réels des enfants, leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs habiletés.	X
8. Doit être présentée sous forme de jeu.	X
9. S'inspire de l'environnement humain, physique et culturel de l'enfant ainsi que son vécu quotidien.	X
10. Soutient l'enfant dans son développement.	X
11. Est introduite au moment où l'enfant en a besoin.	X

La cinquième étape des activités intégratives, l'autoévaluation se pratique lors de chaque dialogue philosophique. Afin de choisir des questions pertinentes pour le programme éducatif de PPE, plusieurs résumés de lectures sur la PPE (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman *et al.*, 1980; Sasseville, & Gagnon, 2007; Tozzi, 2007) ont guidé l'élaboration de questions en vue d'une autoévaluation. Ce

qui répond à mon premier objectif spécifique d'apprentissage, mieux comprendre la PPE. La grille de vérification 7 témoigne de la présence des six questions posées aux enfants en vue d'une autoévaluation.

#### Grille de vérification 7

Présence des six questions posées aux enfants en vue d'une autoévaluation

(Mon premier objectif d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif, cinquième étape du déroulement des interventions du programme de PPE)

Autoévaluation : six questions à poser aux enfants	Questions présentes oui/non
1. As-tu écouté?	X
2. Est-ce que c'était intéressant?	X
3. As-tu pensé?	X
4. As-tu eu du plaisir?	X
5. As-tu appris quelque chose de nouveau?	X
6. As-tu participé?	X

La quatrième étape du programme éducatif de PPE concernant les conditions d'implantation (grille 8) sera développée dans la section du journal de bord.

La cinquième étape du programme éducatif de PPE, le système d'évaluation, comporte trois modalités de communication : le bulletin scolaire, le portfolio et l'autoévaluation. Ce programme a pour but de favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps et cela est communiqué par le bulletin scolaire et le portfolio, l'autoévaluation y étant présente. Le portfolio de l'élève miroite sa vie au

quotidien et inclut un regard réflexif sur ses réalisations. Le portfolio est en soi un outil réflexif porteur d'évaluation. La PPE permet ainsi la couleur réflexive du bulletin scolaire et du portfolio de l'élève. Choisir et définir les étapes du programme éducatif de PPE est le moyen pour atteindre mon deuxième objectif spécifique d'apprentissage. La grille de vérification 9 témoigne de la présence des éléments du système d'évaluation du programme éducatif de PPE. La section suivante présente les points forts et les points faibles de la démarche réalisée.

#### Grille de vérification 9

##### Grille de vérification de la présence des éléments du système d'évaluation du programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage, cinquième étape du programme éducatif)

Systeme d'évaluation du programme de PPE	Éléments présents oui/non
1. Bulletin scolaire	X
2. Portfolio	X
3. Autoévaluation	X

#### Points forts et points faibles

Le modèle de Monette *et al.* (1998) en élaboration de programme comporte des points forts qui facilitent l'adaptation à une classe préscolaire. Il comporte peu d'étapes et elles sont claires. Grâce à son étude et à son analyse (inspirées de Dubeau, 2010) sur l'élaboration de programmes éducatifs, plusieurs étapes et sous-étapes du modèle de Monette *et al.* (1998) ont été retenues et adaptées, afin d'élaborer un programme

éducatif de PPE conçu pour ma pratique pédagogique. Ce modèle est suffisamment ouvert pour permettre une certaine liberté créative, qui reflète l'originalité du programme éducatif de PPE élaboré. J'ai acquis une méthode créative en développement de programme et un savoir-faire comme conceptrice de programme éducatif.

L'élaboration du programme éducatif de PPE ne comporte pas de phases d'évaluation et d'ajustement telles que présentées dans le modèle de Marchand (1997). Elles ne sont pas nécessaires à l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. Seules les trois étapes de Monette *et al.* (1998) : proposition stratégique, objectifs du programme et planification de l'intervention qui ont inspiré l'élaboration du programme de PPE permettent l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. C'est la conception de ce programme qui répond à mon besoin de formation et non son application et son évaluation. La section suivante présente la description du journal de bord qui permet de colliger des données lors de l'élaboration du programme éducatif de PPE

#### Journal de bord

Le journal de bord est un document où les impressions, les questions et les sentiments du chercheur sont notés pendant la recherche. Il garde le chercheur réflexif, lui fournit un espace pour s'exprimer et consigne des informations pertinentes consignées (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2004). Lors de l'élaboration du programme éducatif de PPE, j'ai noté plusieurs questions auxquelles j'ai dû répondre plus tard en lisant sur le sujet ou en communiquant avec ma tutrice et de nombreux professeurs. Ces questions témoignent de mes nombreux apprentissages réalisés durant l'élaboration de

ce programme éducatif. Ce journal de bord a servi de mémoire écrite, afin que je puisse réinvestir mes réflexions. En me servant de la grille de vérification de la présence du journal de bord pour chaque condition d'implantation du programme éducatif de PPE, j'ai atteint mes premier, troisième et quatrième objectifs spécifiques d'apprentissage. La grille de vérification 9 témoigne de la présence du journal de bord pour chaque condition d'implantation du programme éducatif de PPE.

### Grille de vérification 8

#### Présence du journal de bord

pour chaque condition d'implantation du programme éducatif de PPE

(Mes premier, troisième et quatrième objectifs d'apprentissage,  
quatrième étape du programme éducatif)

Cinq conditions d'implantation du programme de PPE	Journal de bord fait oui/non
1. Bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006).	X
2. Bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle).	X
3. Bien connaître l'album jeunesse.	X
4. Bien connaître la philosophie pour enfants.	X
5. Être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois.	X

Ma démarche de recherche à la maîtrise m'a permis d'acquérir plusieurs connaissances, compétences, habiletés, etc. reliées à la fois au plan professionnel que personnel.

Sur le plan professionnel, j'ai dû m'approprier davantage le mandat et les principes pédagogiques du programme à l'éducation préscolaire (MELS, 2006). Premièrement, au-delà de cibler le développement d'une seule compétence à la fois, je sollicite toutes les compétences à la fois chez mes élèves à travers mon programme éducatif de PPE. Par exemple, à la suite d'un questionnement d'enfant provoqué par la lecture d'un album jeunesse, les enfants jouent ensemble à la « famille chien ». Ensuite, ils réfléchissent ensemble sur les raisons de leur préférence à jouer un personnage. Enfin, ils discutent ensemble de leur démarche de réflexion. De plus, grâce à l'appropriation du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006), j'évalue l'enfant de façon à le soutenir dans son développement. Ce type d'intervention m'amène à répondre au mandat du programme qu'est de développer globalement les enfants. Deuxièmement, lors de l'inscription à la maîtrise, j'ai écrit une lettre sur les thèmes de recherche à étudier et j'ai tenu un journal de bord sur ces thèmes tout au long de ma démarche. Celui-ci m'a permis de prendre conscience de l'évolution de mon perfectionnement sur le plan des connaissances de la philosophie pour enfants, de l'album jeunesse et de l'activité corporelle. Je peux maintenant affirmer que philosopher avec mes élèves, choisir des albums jeunesse de qualité et créer des activités corporelles qui respectent le développement global de l'enfant est pour moi ancrer dans ma pratique au quotidien. Troisièmement, à travers ma démarche d'apprentissage, j'ai développé également le goût de lire et une curiosité intellectuelle pour tout ce que se rapporte au développement global de l'enfant. J'ai trouvé plusieurs auteurs (Aucouturier, Daniel, Lipman, Tauveron, Van der Linden, Vayer, Vigotski...) sur des sujets qui m'intéressent



et me questionnent, ces lectures me permettent de poursuivre mon développement professionnel de façon autonome. Je constate que c'est en lisant qu'on apprend à lire et en écrivant qu'on apprend à écrire et que lire et écrire est un processus qui se développe tout au long de notre vie. En plus de lire et écrire plus rapidement, je suis en mesure de faire des liens plus facilement. Par exemple, j'ai fait des liens entre le programme éducatif préscolaire (MELS, 2006), la PPE, l'album jeunesse, l'activité corporelle et le développement de l'enfant. Au fond, mes observations des enfants portent un regard sur l'ensemble de son développement, son autonomie, son propre style et rythme d'apprentissage, afin d'intervenir le plus près possible de sa zone de développement et de les supporter dans leur propre quête de sens.

Toujours sur le plan professionnel, j'ai augmenté mon sentiment de compétence au regard de mes communications auprès des parents, des collègues et de mes interventions. En lisant certains auteurs, je théorise ma pratique en mettant des mots sur ce que je fais dans la classe et, ainsi, je m'exprime plus aisément auprès de mes collègues et des parents de mes élèves en m'appuyant sur des recherches scientifiques. Je communique aux parents et aux différents intervenants le niveau de développement des élèves au regard des six compétences. Je choisis des interventions basées sur la recherche. Dans mes interventions, je laisse plus de place à l'enfant, afin qu'il puisse se développer à son rythme et selon ses intérêts. J'ai un regard critique sur mon enseignement, ce qui permet de m'appuyer sur des connaissances théoriques pour venir argumenter ma position lorsque des modèles pédagogiques et des commentaires de collègues me sont présentés. Par exemple, lorsqu'un programme visant l'exercice

d'écriture de lettre de l'alphabet m'est présenté, j'argumente facilement qu'à travers mon programme de PPE, l'élève va au-delà d'écrire des lettres, il découvre un sens à sa vie. Je centre mon regard sur l'enfant et son développement et non sur les activités et leurs résultats. Je reconnais que dans les questions et énoncés des enfants, il peut y avoir un dialogue philosophique. Je suis habile à inviter les élèves à réfléchir ensemble sur ces questions et énoncés au lieu d'y répondre moi-même. Par exemple, un enfant me dit que son ami a brisé sa construction. Je lui demande ce qu'il peut faire. Il hausse les épaules. Je lui demande s'il veut qu'on réfléchisse ensemble. Après avoir accepté, j'invite les élèves à réfléchir ensemble sur l'amitié. Je lis d'abord l'album jeunesse Ami-Ami, puis j'introduis le dialogue philosophique et l'activité corporelle. Lors du dialogue, je suis maintenant capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois. Par exemple, lorsque les enfants disent qu'ils ont hâte de grandir, car ils veulent une auto, une planche à neige..., je lie les idées, afin de les traduire, de les généraliser en posant la question : « Est-ce que grandir veut dire avoir des choses? ». À partir de mon élaboration de programme, j'ai découvert une façon d'amener les enfants dans leur codéveloppement. Toute action est une occasion de réfléchir ensemble.

Sur le plan personnel, l'élaboration de ce programme de PPE confirme ma posture, ainsi que mon approche pédagogique. Il m'a permis de développer ma confiance concernant mes croyances sur comment l'enfant apprend. Dans mon milieu, le discours est scolarisant avec un enseignement explicite ou l'enfant n'a pas sa place dans son apprentissage. Ma démarche d'apprentissage me rassure dans ma posture de compréhension du sens que l'enfant accorde à ce qu'il fait. L'enfant a beaucoup plus à

apprendre que j'ai à lui montrer. J'ai un rôle de soutien et non un rôle de transmission des savoirs. J'ai une responsabilité de développer leur autonomie et leur goût d'apprendre et pour ça, j'ai besoin de leur donner du pouvoir, donc de m'en enlever. Je réponds donc à leur besoin d'autonomie et non au mien. Mon rôle est de faire apprendre, de faire découvrir le sens que l'enfant accorde à sa vie.

J'utilise le programme de PPE que j'ai élaboré en classe et je le partage avec mes collègues. Je vois donc des retombées dans le milieu. Ma collègue qui utilise le programme éducatif de PPE ne répond plus aux élèves de la même façon. Elle invite ses élèves à réfléchir ensemble sur leur questionnement. Elle me raconte avec des étoiles dans les yeux les dialogues de ses élèves et elle s'émerveille de les entendre réfléchir ensemble.

Le programme éducatif de PPE apporte la réponse à la question : comment faire apprendre en respectant le développement global du jeune enfant? Ma démarche de recherche liée à l'élaboration de programme éducatif de PPE m'a amenée vers un développement professionnel qui m'a permis d'acquérir des connaissances, d'élever mon sentiment de compétence, de confirmer ma posture pédagogique et d'amener des retombées positives dans mon milieu.

## CONCLUSION

L'enseignante soucieuse de faire apprendre les jeunes enfants dans une approche de développement global doit s'assurer de la présence simultanée des six compétences du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006) dans son contexte d'enseignement. Peu d'activités présentées dans ce programme suscitent ces six compétences en même temps et font réfléchir les enfants. Un programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle ayant pour but de solliciter simultanément les six compétences favorise le développement global et harmonieux du jeune enfant. La PPE éveille la réflexion en communauté de recherche à travers le dialogue philosophique, l'album jeunesse provoque ce dialogue et l'activité corporelle l'alimente. Le caractère authentique de cette démarche est présent dans la mesure où le questionnement philosophique part des jeunes enfants, l'album jeunesse répond au besoin d'images (Lagonotte, 2006) chez les jeunes enfants et l'activité corporelle répond à leur besoin de bouger (Vayer, 1971).

Le premier chapitre, la problématique, rappelle le manque de programmes éducatifs de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle. Afin d'élaborer un programme de PPE, j'ai dû développer des connaissances pour atteindre mes objectifs d'apprentissage qui sont en lien avec sa conception. Le deuxième chapitre, le cadre théorique, définit les concepts en cause : la PPE, l'album jeunesse, l'activité corporelle et les modèles d'élaboration de programmes servant d'assises au programme éducatif de PPE. Le troisième chapitre, la méthodologie, m'a permis de développer des moyens pour atteindre mes objectifs d'apprentissage et, par le fait même élaborer un programme

éducatif de PPE. Aussi, des limites liées à l'élaboration de programme éducatif de PPE sont présentées. Le quatrième chapitre, le programme éducatif de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle, permet de solliciter les six compétences en même temps et ainsi favorise le développement global et harmonieux des jeunes enfants. Au cinquième chapitre, j'ai fait un bilan de mes apprentissages à l'aide d'un retour sur l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et de la tenue d'un journal de bord. En conclusion, les modalités d'élaboration du programme de PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle m'ont permis d'atteindre mes objectifs d'apprentissage. En dernier lieu, une liste de références et des appendices viennent appuyer mon essai.

Afin de poursuivre le développement de la pratique professionnelle, il serait intéressant d'appliquer ce programme éducatif de PPE dans le milieu préscolaire et y ajouter des phases d'évaluation et d'ajustement telles que présentées dans le modèle de Marchand (1997). L'application du programme de PPE dans ce milieu aiderait les enseignantes à l'éducation préscolaire à solliciter les six compétences du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006) en même temps. Ce programme éducatif de PPE viendrait questionner ces enseignantes au sujet de leurs connaissances par rapport au programme d'éducation préscolaire du MELS (2006), au développement de l'enfant, à l'album jeunesse et à la philosophie pour enfants.

## RÉFÉRENCES

April, J. (2005). *La pratique psychomotrice des enseignantes de maternelle : un regard de l'intérieur vers un processus d'actualisation*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.

April, J., & Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation.

Aucouturier, B. (2012). *L'enfant terrible à l'école : Propositions éducatives et pédagogiques*. Montréal : Liber.

Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie : favoriser le développement de l'enfant*. Montréal : Logiques.

Chirouter, E. (2008). *À quoi pense la littérature de jeunesse? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Paul Valéry.

Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Logiques.

Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec : Loup de Gouttière.

Daniel, M.-F. (2009a). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*. Québec : Cornac.

Daniel, M.-F. (2009b). Entretien réalisé par Suzanne Gionet avec Marie-France Daniel dans le cadre du cours ENS6083-2009. Université du Québec en Outaouais.



- Daniel, M.-F. (16 juillet 2009c). L'apprentissage du philosophe : incidences positives et conditions d'application. *Site du Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Montpellier* [En ligne]. <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D032023A.HTM>
- Dubeau, D. (2010). Notes de cours intitulé ENS70985 Curriculum : théorie et pratique. Document inédit. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris : Milan.
- Jacquard, A. (5 novembre 2008). *Le plaisir d'apprendre n'est pas un vice et comprendre n'est pas un luxe!* Communication présentée à l'Université du Québec en Outaouais.
- Karsenti, T., & Savoie-Zalc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Troisième édition. Sherbrooke : Éditions de CRP.
- Lagonotte, A. (2006). *Accueillir des élèves non francophones au CDI : un public spécifique, les primo arrivants britanniques*. Mémoire professionnel inédit, Université de Limoges.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Lipman, M.S., Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Deuxième édition. Philadelphie : Temple University Press.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monette, M., Charrette, M., & Jobin, I. (1998). *Planifier et évaluer son intervention : l'élaboration du programme*. Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Poslaniec, C. (2008). *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Paris : Gallimard.
- Samuelsson, I.P., & Johansson, E. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176 (1), p. 47–65.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- St-Jacques, D. (1986). Corps et mouvement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(1), 71-88.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

- Tozzi, M. (2007). *Rapport UNESCO. La philosophie dans le monde niveaux préscolaire et primaire état des lieux, questions vives et recommandations*. Montpellier : Université P. Valéry.
- Tsimbidy, M. (1980). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Vayer, P. (1971). *Le dialogue corporel*. Paris : Doin.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*, traduction de F. Sève. Paris : Éditions Sociales.

## APPENDICES

APPENDICE A

DÉFINITION DU SOCIOCONSTRUCTIVISME

de Daniel (2005) tiré de Lefrançois (2006)

Daniel (2005) définit : « Le socioconstructivisme, fondé sur les principes théoriques de Vygotski (1985), postule que les personnes construisent leurs connaissances grâce au langage et par l'interaction sociale. Les processus sociocognitifs se déploient à partir d'une stimulation des habiletés de pensée complexe, lesquelles se développent grâce aux relations que la personne entretient avec son environnement. En d'autres termes, les interactions sociales sont aussi fondamentales au développement cognitif que le langage lui-même et la complexification du processus de construction de connaissances ne peut advenir sans les interactions notamment langagières des sujets. Ainsi, le [...] postulat constructiviste met l'accent sur les interactions dans le processus de production de connaissances, caractère qui conduit l'élève à dépasser la simple mémorisation pour s'engager dans un processus de recherche conscient et volontaire avec ses pairs. En effet, c'est grâce aux conflits cognitifs soulevés à cause des divergences de points de vue entre les pairs que l'élève est amené à : se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour ressortir la plus cohérente d'entre elles et enfin appliquer la solution choisie à l'expérience quotidienne » (p. 22-23, cité dans Lefrançois, 2006, p. 179).

APPENDICE B

TYPES D'ÉCHANGE

Tiré de Daniel (16 juillet 2009c)

L'échange est anecdotique, lorsque les jeunes « parlent » de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas, les élèves ne sont pas dans un processus de recherche, ils n'ont pas de but commun à cerner et ils se laissent peu ou pas influencer par les interventions des pairs. En outre, ils ne justifient pas leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions.

#### Échange de type anecdotique — des critères

Échange avec une pluralité d'objectifs subjectifs (sans objectif commun).  
Échange qui se réduit à une série d'anecdotes personnelles.  
Ces anecdotes sont essentiellement adressées à l'enseignante.  
Le discours fait ressortir une pensée concrète basée sur l'expérience perceptuelle.  
Incapacité pour les jeunes de justifier leurs énoncés, même lorsqu'ils y sont incités par l'enseignante.  
Incompréhension de concepts abstraits lorsque l'enseignante les introduit dans l'échange.  
Peu d'intérêt pour les perspectives des pairs; ils ne posent pas de questions.  
La classe se réduit à un groupe d'individus isolés (vs une microsociété ou encore une communauté de recherche).  
Les enfants ne font que parler.

L'échange est monologique, dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche, mais orienté essentiellement vers la recherche de « la » bonne réponse. Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions.



Échange de type monologique — des critères
--

<p>Les réponses des élèves sont brèves (quelques mots et non une phrase complète).  Réponses indépendantes les unes des autres comme si chacun poursuivait un monologue intérieur.  Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante.  Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse.  Selon l'élève, l'enseignante connaît toutes les bonnes réponses.  Satisfaction de l'élève se trouve dans l'approbation de l'enseignante.</p>
--

Un échange est dialogique, lorsque les élèves commencent à former une communauté de recherche, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre ensemble. Un échange de type dialogique n'était pas d'emblée critique. Trois types d'échange dialogique :

Un échange a été qualifié de dialogique non critique lorsque les élèves de 10-12 ans pouvaient très bien dialoguer, mais ne pas évaluer les points de vue ou les perspectives en jeu; ne pas évaluer la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères. À ce niveau, les élèves respectent les différences d'opinions; ils construisent leurs points de vue à partir de ceux émis par les pairs; ils commencent à justifier leurs propos.

Échange de type dialogique non critique — des critères
--

<p>Début de communauté de recherche entre les élèves.  Les élèves dialoguent.  Respect des différences de points de vue.  Construction des idées à partir de celles des pairs.  Énoncés justifiés lorsque l'enseignante les guide dans ce sens.  Les points de vue sont plus complexes.  La quantité (vs. qualité) des énoncés semble le but visé par les élèves.  La validité des points de vue n'est pas évaluée ni questionnée.</p>
--

L'échange est appelé dialogique quasi-critique alors que, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour questionner les énoncés des pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par la critique émise, de sorte que cette dernière ne conduit pas à une amélioration du point de vue ou de la perspective.

Dialogique quasi-critique — des critères
--

Question commune à résoudre (le but commun rassemble les réflexions). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue). Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs. Énoncés pas toujours complètement justifiés. Écoute et respect d'autrui pas tout à fait intégrés. Le résultat est que l'idée initiale est améliorée, mais pas modifiée.
---

L'échange est appelé dialogique critique, lorsque non seulement les élèves améliorent la perspective initiale du groupe, mais qu'ils la modifient. Ils sont alors capables de considérer l'autre comme porteur de divergence et, ce faisant, comme nécessaire à l'enrichissement de la communauté. L'incertitude momentanée est acceptée comme faisant partie de toute discussion intéressante et la critique des pairs est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension.

Type d'échange dialogique critique — des critères
Interdépendance explicite entre les interventions. Processus de recherche installé. Recherche axée sur la construction du sens (vs de la vérité). Recherche de la divergence. Incertitude ne crée pas de malaise. Évaluation des énoncés et critères. Ouverture d'esprit cf. nouvelles alternatives. Justifications spontanées et complètes. Préoccupations morales. Énoncés sous forme d'hypothèses à vérifier (vs. conclusions fermées). Modification de l'idée initiale.

En somme, le dialogue (dia-logos) est une activité complexe dont l'intention est caractérisée par la réciprocité. Il advient par le biais d'une égalité ressentie, une intersubjectivité. Le dialogue ne sert pas seulement à communiquer, mais d'abord et avant tout à construire des significations ensemble. C'est dans le dialogue critique que les idées se forment et que les perspectives se modifient. Sans être de nature distincte, l'échange de type dialogique critique est différent dans ses intentions et dans ses modalités des échanges de types anecdotiques et monologiques.

## Processus développemental de la pensée critique dialogique — contenu

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. Égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier.	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel.	Réponse reliée à un comportement personnel et particulier.	Énoncé relié à une tâche, point de vue, habileté, etc. personnelle et particulière.
2. Relativisme	Énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement.	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair.	Réponse reliée au comportement particulier d'un pair.	Énoncé relié au point de vue, à la tâche, l'habileté, etc. d'un pair.
3. Intersubjectivité (orientée vers le sens)	Énoncé basé sur le raisonnement simple (conceptualisation).	Énoncé qui apporte un sens divergent (transformation).	Réponse reliée à des règles morales (catégorisation).	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe (correction).

## Processus développemental de la pensée critique dialogique — forme

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. Égocentrisme	Énoncé non justifié.	Énoncé de sens (unités).	Énoncé relié aux comportements, règles, principes.	Énoncé relié à la tâche, l'activité, l'habileté, etc.
2. Relativisme	Justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte.	Contextualisation du sens (relations simples).	Désir de comprendre les comportements, règles, principes.	Description de la tâche, de l'activité, de l'habileté, etc.
3. Intersubjectivité (orientée vers le sens)	Justification spontanée simple (... parce que...).	Évaluation du sens (relations critiques).	Manifestation de doutes cf. les comportements, règles, principes.	Explication/évaluation de la tâche, activité, habileté, etc.

APPENDICE C

CINQ ÉTAPES DU PROGRAMME ÉDUCATIF DE PPE

Cinq étapes du programme éducatif de PPE (Dubeau, 2010; Monette <i>et al.</i> , 1998)	Description des cinq étapes	Justification des cinq étapes et compétences touchées
1. Participants	Classe préscolaire (quatre, cinq et six ans).	<p>Respect du besoin d'images chez les jeunes enfants pour favoriser la compréhension (Lagonotte, 2006). Utilisation de l'album jeunesse (images).</p> <p>Respect du besoin de bouger chez les jeunes enfants (Vayer, 1971). Utilisation de l'activité corporelle, afin de s'assurer de la présence de la compétence psychomotrice.</p>
2. But et objectifs	<p>But : Favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps. (s'adresse à l'enseignante)</p>	<p>La PPE sollicite les compétences 2 à 6.</p> <p>L'album jeunesse sollicite les compétences 4 et 5.</p> <p>L'activité corporelle sollicite toutes les compétences et s'assure de la présence d'agir sur le plan sensoriel et moteur (compétence 1) qui n'est pas présent dans la PPE ni dans l'album jeunesse.</p>
	<p>Objectifs généraux (s'adressent à l'enseignante) et spécifiques (s'adressent à l'élève) :</p> <p>1. Faire réfléchir les enfants, poser des questions et associer des idées, faire appel à sa créativité (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985).</p>	<p>Sollicite</p> <p>Compétence 5 à 6.</p>

	<p>2. Faire bouger les enfants, expérimenter des actions de motricité globale et fine, porter attention à ses réactions sensorielles et corporelles (April, 2005; April, &amp; Charron, 2013; Bolduc, 1997; MELS, 2006; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).</p> <p>3. Faire dialoguer les enfants, faire valoir ses idées, livrer ses impressions personnelles et manifester de l'assurance, porter attention au message, exprimer sa compréhension de l'information reçue, écouter les autres, coopérer à la réalisation d'une activité (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tauveron, 2002; Tozzi, 2007; Van der Linden, 2007; Vygotski, 1985).</p> <p>4. Faire réaliser des liens entre leurs apprentissages et leur vécu, exprimer ce qu'il connaît, faire des liens avec son quotidien (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985).</p> <p>5. Faire évaluer leur démarche, manifester son intérêt,</p>	<p>Compétence 1.</p> <p>Compétences 2-3-4.</p> <p>Compétence 5.</p> <p>Compétence 6.</p>
--	---	--

	<p>exprimer son appréciation, parler des difficultés rencontrées (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985).</p>	
3. Activités intégratives	<p>Le déroulement des interventions de la PPE intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle permettant l'atteinte du but.</p> <p>1. Identification des besoins et intérêts des enfants (April, 2005; April, &amp; Charron, 2013; Bolduc, 1997; Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Paoletti, 1999; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; St-Jacques, 1986; Tozzi, 2007; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).</p> <p>2. Lecture de l'album jeunesse (Chirouter, 2008; Galichet, 2007).</p> <p>3. Collecte de questions d'élèves (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tozzi, 2007; Vygotski, 1985).</p> <p>4. Dialogue verbal et activité corporelle (April, 2005; April, &amp; Charron, 2013; Bolduc, 1997; Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; MELS, 2006; Paoletti, 1999; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; St-Jacques, 1986; Tozzi, 2007; Vayer, 1971; Vygotski,</p>	<p>Sollicite :</p> <p>Compétence 2.</p> <p>Compétence 4.</p> <p>Compétence 5.</p> <p>Compétences 1 à 6.</p>



	1985).  5. Autoévaluation (Daniel, 2009a; MELS, 2006).	Compétence 6.
4. Conditions d'implantation	<p>Description de cinq conditions d'implantation.</p> <p>1. Bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006).</p> <p>2. Bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle) (April, 2005; April, &amp; Charron, 2013; Bolduc, 1997; Paoletti, 1999; St-Jacques, 1986; Vayer, 1971; Vygotski, 1985).</p> <p>3. Bien connaître l'album jeunesse (Chirouter, 2008; Tauveron, 2002; Tsimbidy, 1980; Van der Linden, 2007).</p> <p>4. Bien connaître la philosophie pour enfants (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tozzi, 2007).</p>	<p>Une partie du but du programme éducatif de PPE est de solliciter toutes les compétences en même temps, alors l'enseignante doit connaître ces compétences et s'assurer qu'elles sont toutes présentes, notamment par l'activité corporelle.</p> <p>Une autre partie du but du programme éducatif de PPE est de favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant, alors l'enseignante doit le connaître.</p> <p>Le but du programme éducatif de PPE vise de jeunes élèves en besoin de communication imagée (Lagonotte, 2006).</p> <p>Afin de bien se préparer philosophiquement au dialogue à venir, l'enseignante doit être capable de philosopher elle-même pour faire avancer le dialogue (Chirouter, 2008; Daniel, 1998, 2002, 2009a; Galichet, 2007; Lipman <i>et al.</i>, 1980; Sasseville, &amp; Gagnon, 2007; Tozzi, 2007). Elle doit aussi avoir en main des questions possibles (Daniel, 2009a) et des activités corporelles (Vayer, 1971).</p>

	<p>5. Être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interpréter les idées des jeunes enfants.</li> <li>-traduire ces idées pour les autres enfants.</li> <li>-se rappeler les idées des autres, afin de les lier entre elles (Daniel, 2009b).</li> </ul>	<p>La communication entre jeunes enfants n'est pas toujours facile. L'enseignante doit traduire les paroles des enfants sans changer la signification afin que les autres puissent suivre le dialogue et réagir (Daniel, 2009b).</p>
5. Système d'évaluation	<p>Description d'un système d'évaluation vérifiant l'atteinte des objectifs du programme éducatif.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-bulletin scolaire</li> <li>-portfolio</li> <li>-autoévaluation</li> </ul> <p>(MELS, 2006)</p>	<p>« À l'éducation préscolaire, l'évaluation engage l'enfant, ses pairs, le personnel enseignant et les parents. Favorisant et respectant le processus d'apprentissage, l'observation est le moyen privilégié d'évaluation et porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant. Elle permet de suivre le cheminement de l'enfant dans le développement de ses compétences. » (MELS, 2006, p. 52)</p>

APPENDICE D

GRILLES DE VÉRIFICATION 1 À 9 POUR TÉMOIGNER  
DE L'ATTEINTE DE MES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

## Grille de vérification 1

### Atteinte de mes objectifs d'apprentissage

Objectifs spécifiques d'apprentissage	Moyens pour les atteindre	Objectifs atteints oui/non
1. Mieux comprendre la philosophie pour enfants.	1. Résumés de lecture sur la PPE.	
2. Choisir et définir un modèle d'élaboration de programmes éducatifs.	2. Tableau des étapes du programme éducatif de PPE.	
3. Définir et décrire les concepts de l'album jeunesse et de l'activité corporelle.	3. Résumés de lecture sur l'album jeunesse et le développement de l'enfant (activité corporelle).	
4. Créer des activités intégrant l'album jeunesse et l'activité corporelle dans mon programme éducatif de PPE.	4. Gabarit de mes activités intégratives accompagné d'un journal de bord.	

## Grille de vérification 2

### État du processus des cinq étapes du programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage)

Cinq étapes du programme éducatif de PPE	État du processus		
	À compléter	En cours	Complété
1. Participants			
2. But et objectifs			
3. Activités intégratives			
4. Conditions d'implantation			
5. Système d'évaluation			

## Grille de vérification 3

Présence du but et des objectifs dans le programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage, deuxième étape du programme éducatif)

But (s'adresse à l'enseignante)		But présent oui/non
Favoriser le développement global et harmonieux du jeune enfant en sollicitant les six compétences du programme préscolaire (MELS, 2006) en même temps.		
Objectifs généraux (s'adressent à l'enseignante)	Objectifs spécifiques (s'adressent à l'élève)	Objectifs présents oui/non
1. Faire réfléchir les enfants.	Poser des questions et associer des idées.	
	Faire appel à sa créativité.	
2. Faire bouger les enfants.	Expérimenter des actions de motricité globale et fine et porter attention à ses réactions sensorielles et corporelles.	
3. Faire dialoguer les enfants.	Faire valoir ses idées.	
	Livrer ses impressions personnelles et manifester de l'assurance.	
	Porter attention au message.	
	Exprimer sa compréhension de l'information reçue.	
	Écouter les autres.	
	Coopérer à la réalisation d'une activité.	
4. Faire réaliser des liens entre leurs apprentissages et leur vécu.	Exprimer ce qu'il connaît.	
	Faire des liens avec son quotidien.	
5. Faire évaluer leur démarche.	Manifester son intérêt.	
	Exprimer son appréciation.	
	Parler des difficultés rencontrées.	

## Grille de vérification 4

Présence des cinq étapes des activités intégratives du programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif)

Cinq étapes des activités intégratives	Étapes présentes oui/non
1. Identification des besoins et intérêts des enfants	
2. Lecture de l'album jeunesse	
3. Collecte de questions d'élèves	
4. Dialogue verbal et activité corporelle	
5. Autoévaluation	

## Grille de vérification 5

Présence des critères de sélection de l'album jeunesse

(Mes premier, troisième et quatrième objectifs d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif, deuxième étape du déroulement des interventions du programme de PPE)

Critères de sélection de l'album jeunesse	Critères présents oui/non
1. Doit être écrit pour tous, incluant les enfants.	
2. Doit soulever une divergence de points de vue chez l'enfant lui-même et les enfants du groupe.	
3. Doit catalyser la créativité, l'imagination, l'interprétation personnelle et l'amusement chez l'enfant.	
4. Doit permettre à l'enfant de l'intégrer et de s'y détacher pour en parler à autrui.	

## Grille de vérification 6

## Présence des caractéristiques de l'activité corporelle

(Mes premier, deuxième et troisième objectifs d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif, quatrième étape du déroulement des interventions du programme de PPE)

Caractéristiques de l'activité corporelle	Caractéristiques présentes oui/non
1. Favorise le développement intégral de la personne.	
2. Favorise un contact plurisensoriel avec les concepts philosophiques visant à être découverts.	
3. Inclut le mouvement ou l'absence intentionnelle de mouvement.	
4. Fait vivre à l'enfant avec son corps tout entier, le concept philosophique qu'il cherche à découvrir.	
5. Soutient le dialogue philosophique.	
6. Utilise une approche multidimensionnelle et intégrative des concepts philosophiques à découvrir.	
7. Respecte les besoins réels des enfants, leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs habiletés.	
8. Doit être présentée sous forme de jeu.	
9. S'inspire de l'environnement humain, physique et culturel de l'enfant ainsi que son vécu quotidien.	
10. Soutient l'enfant dans son développement.	
11. Est introduite au moment où l'enfant en a besoin.	

## Grille de vérification 7

Présence des six questions posées aux enfants en vue d'une autoévaluation

(Mon premier objectif d'apprentissage, troisième étape du programme éducatif, cinquième étape du déroulement des interventions du programme de PPE)

Autoévaluation : six questions à poser aux enfants	Questions présentes oui/non
1. As-tu écouté?	
2. Est-ce que c'était intéressant?	
3. As-tu pensé?	
4. As-tu eu du plaisir?	
5. As-tu appris quelque chose de nouveau?	
6. As-tu participé?	

## Grille de vérification 8

Présence du journal de bord

pour chaque condition d'implantation du programme éducatif de PPE

(Mes premier, troisième et quatrième objectifs d'apprentissage,  
quatrième étape du programme éducatif)

Cinq conditions d'implantation du programme de PPE	Journal de bord fait oui/non
1. Bien connaître le programme d'éducation préscolaire du MELS (2006).	
2. Bien connaître le développement de l'enfant (activité corporelle).	
3. Bien connaître l'album jeunesse.	
4. Bien connaître la philosophie pour enfants.	
5. Être capable d'interpréter, traduire, rappeler et lier plusieurs idées à la fois.	



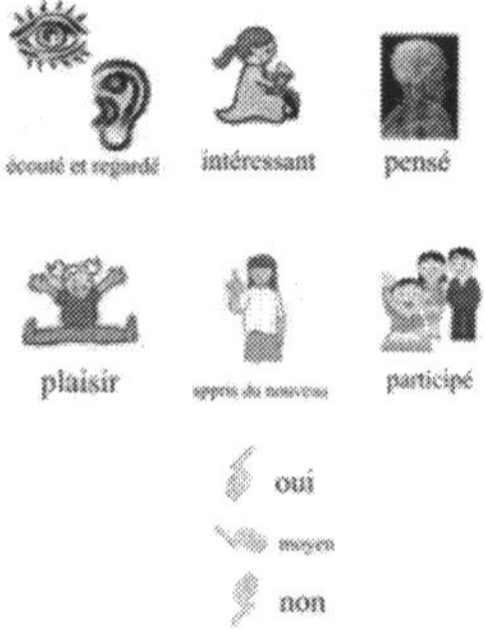
## Grille de vérification 9

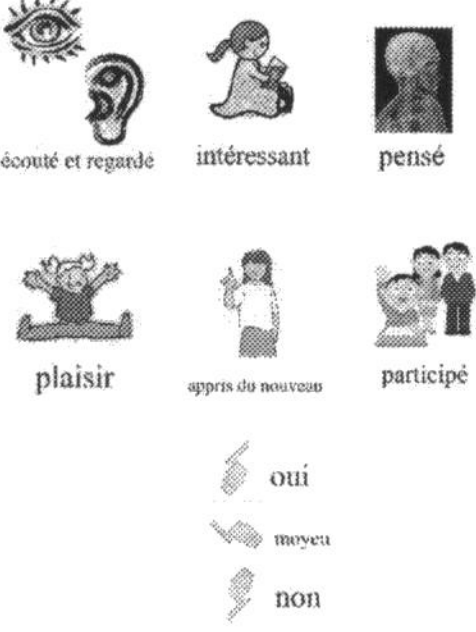
Grille de vérification de la présence des éléments  
du système d'évaluation du programme éducatif de PPE

(Mon deuxième objectif d'apprentissage, cinquième étape du programme éducatif)

Systeme d'évaluation du programme de PPE	Éléments présents oui/non
1. Bulletin scolaire	
2. Portfolio	
3. Autoévaluation	

APPENDICE E  
EXEMPLES D'ACTIVITÉS INTÉGRATIVES

Cinq étapes des activités intégratives	Possibilités
1. Identification des besoins et intérêts des enfants	Grandir
2. Lecture de l'album jeunesse	Quand j'étais petit (Ramos, 1998)
3. Collecte de questions d'élèves	Écrire les questions sur le tableau en vue d'y répondre
<p>4. Dialogue verbal et activité corporelle</p> <p>Dialogue: questions possibles de l'animateur pour faire avancer le dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Parmi les enfants de ton âge, y en a-t-il qui sont plus grands et d'autres, plus petits ?</li> <li>-Comment expliques-tu ces différences ?</li> <li>-Y a-t-il des adultes qui sont petits ?</li> <li>-Que fait la maman chienne, le papa chien ?</li> <li>-Que fait le chiot ?</li> <li>-Quel rôle as-tu préféré jouer et justifie ton point de vue (dire pourquoi)?</li> </ul>	<p>Activités corporelles possibles</p> <p>-Jouer à la maman chienne, au papa chien et au chiot en petit groupe et changer de rôle.</p>
<p>5. Autoévaluation</p> <p>Questions posées aux enfants à la fin:</p> <p>As-tu écouté ?</p> <p>Est-ce que c'était intéressant ?</p> <p>As-tu pensé ?</p> <p>As-tu eu du plaisir ?</p> <p>As-tu appris quelque chose de nouveau ?</p> <p>As-tu participé ?</p> <p>Les enfants répondent avec leur pouce comme sur l'image.</p>	

Cinq étapes des activités intégratives	Possibilités
1. Identification des besoins et intérêts des enfants	Communication versus silence
2. Lecture de l'album jeunesse	Moi, je boude (Titus, & Girel, 2008)
3. Collecte de questions d'élèves	Écrire les questions sur le tableau en vue d'y répondre
<p>4. Dialogue verbal et activité corporelle</p> <p>Dialogue: questions possibles de l'animateur pour faire avancer le dialogue</p> <p>-Quel moyen de communication as-tu préféré ?</p> <p>-Pourquoi ?</p> <p>-Est-ce que ça prend du courage pour dire à haute voix ce qu'on pense ? Explique pourquoi.</p>	<p>Activités corporelles possibles</p> <p>-Un élève dit un mot fort dans sa tête et son partenaire essaie de deviner.</p> <p>-L'élève redit le mot verbalement et son partenaire essaie de deviner.</p> <p>-L'enseignante suggère des phrases :</p> <p>a) Je suis gêné.</p> <p>b) J'ai peur.</p> <p>c) Je suis content.</p> <p>d) Je suis triste.</p>
<p>5. Autoévaluation</p> <p>Questions posées aux enfants à la fin:</p> <p>As-tu écouté ?</p> <p>Est-ce que c'était intéressant ?</p> <p>As-tu pensé ?</p> <p>As-tu eu du plaisir ?</p> <p>As-tu appris quelque chose de nouveau ?</p> <p>As-tu participé ?</p> <p>Les enfants répondent avec leur pouce comme sur l'image.</p>	

APPENDICE F

BIBLIOGRAPHIE D'ALBUMS JEUNESSE

## Bibliographie d'albums jeunesse par thèmes possibles

\*Les enfants peuvent ne pas soulever les thèmes proposés.

\*Les enfants peuvent se questionner sur d'autres thèmes non proposés

## Bibliographie d'albums non utilisés dans ma classe et à venir

### Absence vs présence

Schneider, C. (2005). *Toujours dans la lune*. Paris: Albin Michel Jeunesse.

Shannon, D. (2006). *David va à l'école*. Markham: Éditions Scholastic.

### Amitié

Brenifier, O. (2009). *L'amour et l'amitié*. Paris: Nathan.

Rascal. (2002). *Ami-Ami*. Bruxelles: Pastel.

### Apparence vs réalité

Kerba, M. (2008). *Mission bouille de grenouille*. Paris: Gautier-Languereau.

### Art vs travail

Lionni, L. (2006). *Frédéric*. Paris: École des Loisirs.

### Autonomie

Collet, G. (2010). *Tout seul*. Montréal: Les 400 Coups.

### Colère

D'Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. Paris: École des Loisirs.

Communication vs silence

Titus. (2008). *Moi, je boude*. Paris: Gautier-Languereau.

Communication vs langue

Duval, É. (2005). *Silence*. Paris: Kaléidoscope

Meunier, H. (2003). *Komunikation zéro*. Rodez: Rouergue.

Confiance

Blake, S. (2005). *Au loup*. Paris: École des Loisirs.

Conséquence

Roman, G. (2006). *Le livre des si*. Toulouse: Milan.

Écouter

Vaugelade, A. (2004). *Maman Quichon se fâche*. Paris: École des Loisirs.

Émotions, Couleurs

Roldan, G. (2005). *La couleur des sens*. Genève: Quiquandquoi.

Émotions, Réactions physiques

Freymann, S. (2007). *Rouge comme une tomate et autres émotions naturelles*  
Paris: Mila.

Pittau, F. (2008). *Il faut garder le sourire !* Paris: Gallimard Jeunesse.

Grandeur, Grandir

Badescu, R. (2010). *Pomelo grandit*. Paris: Albin Michel Jeunesse.

Ramos, M. (1998). *Quand j'étais petit*. Bruxelles: Pastel.

Guerre

Patterson, H. (2004). *Un coquelicot pour se souvenir*. Markham: Éditions

Scholastic

Fox, M. (2002). *Plumes et prises de bec*. Montréal: 400 Coups.

Hypothèse

Boucher, M. (2006). *Comment naissent les vagues ?* Saint-Herblain: Gulf Stream.

Roman, G. (2007). *Le livre des peut-être*. Toulouse: Milan.

Imagination, créativité

Messenger, N. (2005). *Imagine*. Paris: Seuil Jeunesse.

Jouer à faire semblant, Imagination

Bonniol, M. (2003). *Rien faire*. Paris: École des Loisirs.

Manceau, É. (2009). *Ça se peut ou ça se peut pas ?* Toulouse: Milan Jeunesse.

Mort

Sénégas, S. (2007). *L'éphémère*. Paris: Kaléidoscope.



Parents

Fossette, D. (2004). *Le papa qui n'avait pas le temps*. Paris: Gautier-Languereau

Participation

Davis, A. (1997). *La grosse patate*. Markham: Éditions Scholastic

Peur

Moroney, T. (2008). *Quand j'ai peur*. Montréal: Caractère.

Plaisir vs ennui

Schneider, C. (2004). *Je m'ennuie !* Paris: Albin Michel Jeunesse.

Semblable et différent

Dedieu, T. (2008). *Un loup au paradis*. Paris: Seuil Jeunesse.

Manceau, É. (2010). *Si tous les éléphants s'appelaient Bertrand*. Toulouse: Milan Jeunesse.

Manceau, É. (2008). *Tous pareils*. Toulouse: Milan Jeunesse.

Seul

Forman, M. (2008). *Simple comme bonjour* Paris: Kaléidoscope.

Temps

Guéchet, D. (2004). *Combien de temps dure un instant ?* Vineuil: Bilboquet.

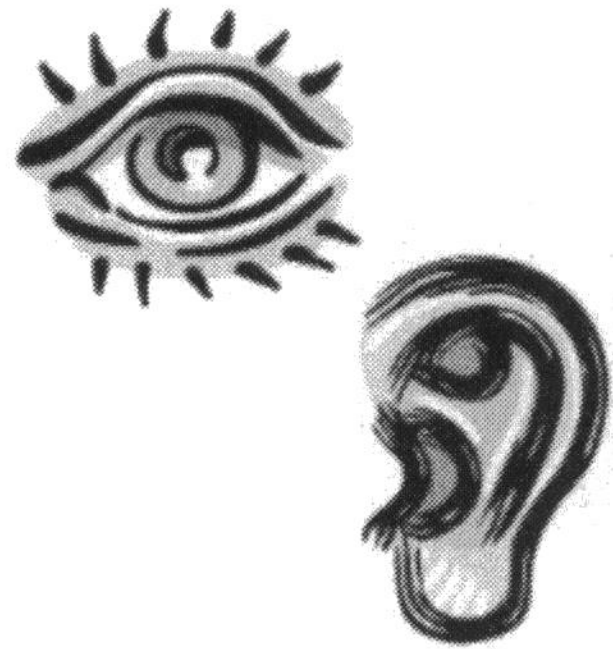
Vérité

Robberecht, T. (2005). *Justin raconte des bobards*. Namur: Mijade.

APPENDICE G  
ACTIVITÉS CORPORELLES

Thèmes possibles	Activités corporelles possibles
Apprendre	<p>Demander aux enfants s'ils savent comment marcher comme un crabe, comme une girafe...Puis, leur demander de faire une démonstration. Par la suite, leur montrer une autre façon et les faire essayer. Cela illustre une nuance de l'apprentissage; apprendre une autre façon de faire.</p> <p>Aussi, trouver un déplacement qu'ils ne connaissent pas, afin de leur faire vivre un apprentissage nouveau.</p>
Grandir	Jouer à la maman chienne, au papa chien et au chiot en petit groupe et changer de rôle.
Communication versus silence	<p>Donner à un enfant une phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je suis gêné ;</li> <li>• j'ai peur ;</li> <li>• je suis content ;</li> <li>• je suis malade ;</li> <li>• Je suis nerveux ;</li> <li>• j'ai faim ;</li> <li>• j'ai envie ;</li> <li>• je ne veux pas qu'on me regarde/je ne veux pas qu'on me touche</li> </ul> <p>Penser à la phrase très fort dans sa tête durant 15 secondes.  Demande à la classe de deviner à quelle phrase l'enfant pensait.  (Naturellement, la classe ne pourra pas deviner. Les enfants, constatant que « parler dans sa tête » n'est pas un moyen très efficace de communiquer)  Communiquer la phrase par le geste pendant 15 secondes.  Si les enfants ne l'ont pas trouvée, on passe au troisième mode de communication, le langage  Dire tout simplement la phrase  Après des essais (comprenant les trois modes de communication) les enfants choisissent le moyen de communication par lequel ils veulent commencer l'expérimentation (le geste, la parole...) en justifiant leur choix.</p>
Peur	Faire mimer aux enfants la peur : juste le visage, puis s'asseoir comme une personne qui a peur, ensuite, se coucher, marcher et puis courir.

APPENDICE H  
IMAGES D'AUTOÉVALUATION



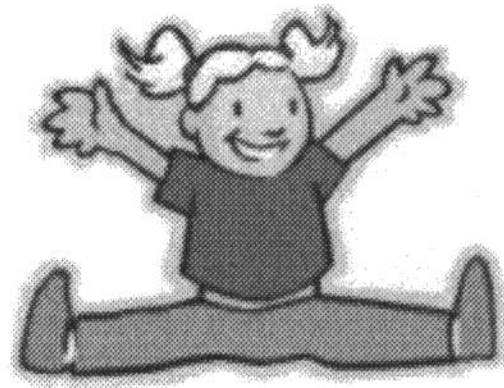
écouté et regardé



intéressant



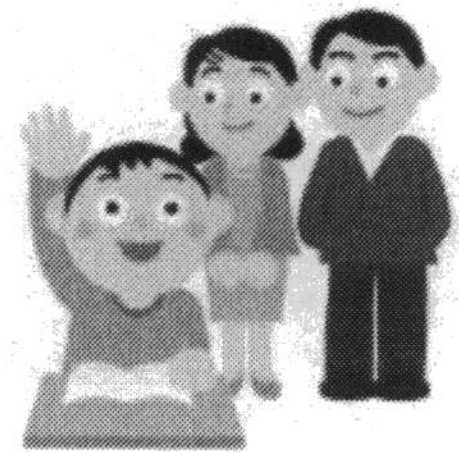
pensé



plaisir



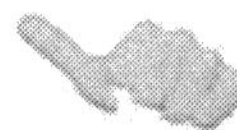
appris du nouveau



participé



oui



moyen



non