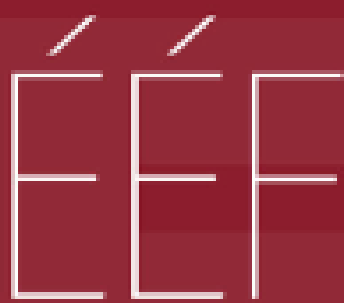




Éthique en Éducation et en Formation

NUMÉRO **15**

**LES
DOSSIERS
DU GREE**

2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

Dossier thématique

Coordonné par Olivier Michaud et Mathieu Gagnon

Présentation du numéro

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

Olivier Michaud et Mathieu Gagnon

Numéro 15, automne 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1109998ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1109998ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Michaud, O. & Gagnon, M. (2023). Présentation du numéro : la philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 5–9.
<https://doi.org/10.7202/1109998ar>

© Olivier Michaud et Mathieu Gagnon, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Présentation du numéro

Plusieurs liens peuvent être tissés, et l'ont été d'ailleurs, entre la philosophie pour enfants et l'éducation éthique (Bouchard et Daniel, 2018; Dufourt, 2020; Gagnon, 2009; Gagnon *et al.*, 2013; Gregory, 2014; Gregory et Laverty, 2023; Herriger, 2004; Robert, 2018; Sharp, 1995; Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980). Tout d'abord, dans la mesure où l'éthique est considérée comme une sous-discipline de la philosophie (Sasseville et Gagnon, 2020), les sessions de philosophie, qu'elles aient lieu à l'école ou dans la cité, sont des moments propices pour réfléchir à des questions liées à des concepts s'y rapportant, tels que le bien/le mal, le bon/le mauvais, le juste/l'injuste, les vertus, le respect, la liberté, le vivre-ensemble ou la violence/la non-violence. La philosophie pour enfants se distingue cependant par la manière dont ces concepts et les enjeux qui s'y rattachent sont abordés lors des ateliers. Le but de cette pratique n'est pas de transmettre un savoir particulier ou d'entreprendre une moralisation subtile des élèves, mais bien de créer un espace où ils peuvent réfléchir ensemble de manière critique, créative et attentive. Cet espace de réflexion est, entre autres, caractérisé par l'exercice de différentes habiletés intellectuelles et sociales : prendre conscience de ses propres idées, écouter le point de vue des autres, s'ouvrir à la diversité des positions, développer son intérêt à dialoguer, nuancer ses pensées, savoir proposer des raisons pour soutenir son point de vue et évaluer celles que proposent ses pairs, etc.

La dimension éthique rattachée à la pratique du dialogue philosophique dépasse donc le seul fait d'engager les élèves dans des processus de réflexion éthique : même lorsqu'ils n'abordent pas une question éthique, les élèves seront appelés à s'engager dans un processus les conduisant à développer certaines dispositions pour entrer en relation avec les autres ou pour réfléchir à des questions de différents ordres (métaphysique, esthétique, épistémologique, logique). Ainsi, au-delà de la réflexion éthique, il y a l'*expérience* éthique vécue dans le cadre du dialogue, une expérience fondée notamment sur la pensée attentive (*caring thinking*), c'est-à-dire sur une pensée qui appelle, entre autres, la mise en place de relations bienveillantes¹ (Gregory *et al.*, 2008; Lipman, 2003; Sasseville et Gagnon, 2020; Sharp, 1995; Topping, Trickey et Cleghorn, 2019).

En somme, la philosophie pour enfants est une éducation à l'éthique : d'une part, elle amène les enfants à réfléchir sur des concepts éthiques et, d'autre part, cette réflexion prend forme à travers le dialogue et la pratique de certaines habiletés sociales). Le dialogue

¹ Il convient de préciser qu'à l'intérieur de nombre d'écrits dans le domaine de la philosophie pour enfants, la pensée attentive/bienveillante (*caring thinking*) ne se résume pas aux relations interpersonnelles. Bien entendu, celles-ci sont fondamentales et l'intérêt que certains y portent, dont Sharp, provient des éthiques du *care* ainsi que des épistémologies féministes. Cependant, le *caring thinking* renvoie également au souci qui est porté, à l'intérieur des dialogues philosophiques, aux idées, aux raisonnements, à la qualité des liens construits ainsi qu'au processus de recherche lui-même. Le *care* est donc abordé dans ses dimensions socioaffectives et (méta)cognitives.

philosophique met la personne en jeu autant dans son rapport à elle-même (le type de personne qu'elle souhaite être, sa vision de la vie bonne ou les valeurs qui devraient diriger son existence) que dans son rapport aux autres, soit dans sa manière d'être et d'agir avec les personnes qu'elle côtoie et dans les différents groupes dont elle fait partie (Bouchard et Daniel, 2018; Gregory, 2014; Hawken, 2019; Sharp, 1995; Simpson et Sacken, 2021).

Le présent dossier thématique aborde les relations entre éthique et philosophie pour enfants à partir de trois prismes, à savoir les fondements, les processus et les objets. Les réflexions autour des fondements sont articulées dans des textes proposés par Denis Pieret et par Anne Herla. Dans son article, Pieret propose d'aborder l'éthique en termes de puissance et non d'essence, et ce, afin d'éviter les écueils du dogmatisme et du relativisme qui guettent trop souvent ce domaine. Cette éthique se fonde sur l'idée marxienne selon laquelle « l'essence humaine [...] est l'ensemble des rapports sociaux » et se veut donc résolument ancrée dans des dimensions à la fois sociales et politiques. En effet, l'éthique, et les ateliers philosophiques sur des questions éthiques, s'enracinent dans l'historicité des tensions, tant productives qu'antagonistes, qui nous traversent et à partir desquelles il devient possible d'engager des démarches créatrices. Pieret met en garde les partisans des ateliers philosophiques qui ne voient pas la connexion nécessaire entre l'acte de philosopher et la réalité concrète dans laquelle les personnes participantes se trouvent : la pensée doit se déployer dans un contexte réel.

Herla, quant à elle, développe sa réflexion à partir de la figure du clown. S'appuyant sur une expérience proposée à des étudiants et étudiantes en didactique de la philosophie à l'Université de Liège, l'autrice expose, d'une part, ce qui représente selon elle des points de rencontre entre le clown et le praticien en philosophie (le goût pour la surprise, l'accueil du déséquilibre comme source de mouvement, les émotions comme moteur de la pensée, l'aveu des difficultés comme ressort pédagogique), et d'autre part, en quoi il est possible, à partir de ces caractéristiques, de dessiner une éthique fondée sur l'ouverture à la vulnérabilité. Herla propose d'examiner dans quelle mesure une pratique clownesque régulière peut aider les personnes animatrices de dialogues philosophiques à développer une sensibilité à cette éthique et, par là même, enrichir leurs animations. En somme, elle nous invite à adopter une nouvelle perspective quant à la posture de la personne animatrice des dialogues philosophiques.

Le prisme de l'expérience éthique est porté par le texte de Nadia Bélanger, Mathieu Gagnon et Jonathan Smith ainsi que par celui de Johanna Hawken. Le premier s'appuie sur un principe selon lequel le respect devrait être au cœur de la relation pédagogique, en tant que condition essentielle à l'établissement d'un climat de classe sain. En ce sens, Bélanger *et al.* explorent les leviers à partir desquels il est possible de penser que la pratique du dialogue philosophique peut contribuer à l'établissement d'un tel climat. Le respect figure d'ailleurs parmi l'une des règles d'or de la pratique du dialogue philosophique (Chirouter,

2022; Gagnon et Mailhot-Paquette, 2021). Cependant, ici, ils examinent le respect selon ses différentes formes, notamment celle qu'ils considèrent comme étant la plus aboutie : le respect inconditionnel. Bélanger *et al.* défendent l'idée que, pour que cette expérience du respect advienne dans le dialogue philosophique, le rôle de la personne animatrice est central, car elle doit à la fois manifester une posture de respect et avoir recours à des interventions efficaces pour que les élèves se sentent respectés.

Parmi les actions relevant de l'animation et du dialogue philosophique susceptibles de contribuer à faire vivre une expérience de respect aux jeunes, il y a la reformulation, avec ses enjeux tant intellectuels qu'éthiques. Il s'agit d'une habileté souvent jugée centrale dans les dialogues philosophiques, tant pour la personne qui les anime que pour celles qui y participent. C'est précisément sur la reformulation que porte le texte de Hawken, qui montre toute la complexité, la finesse et la sensibilité avec laquelle elle doit être exécutée. Touchant les questions éthiques, Hawken fournit des pistes, notamment à travers la vertu pédagogique du tact, qui permet de veiller à ce que la reformulation ne soit pas une trahison, mais bien un outil permettant de construire une relation pédagogique saine avec l'enfant, et de ne pas brimer son individualité.

Ce dossier thématique se termine par deux articles portant sur l'éthique comme objet de réflexion en philosophie pour enfants. Le premier, rédigé par Sivane Hirsch et Annie-Claude Piché, propose une analyse des propos recueillis auprès de personnes animatrices qui ont suivi la formation de *PhiloJeunes* et qui évoquent les difficultés rencontrées lorsqu'elles traitent, avec les élèves, de thèmes sensibles, principalement à caractère éthique. Si les personnes interviewées reconnaissent certains avantages à l'approche *PhiloJeunes* (2020) dans leur pratique, elles soulignent du même souffle ne pas avoir été suffisamment formées pour aborder les thèmes sensibles. Selon cette recherche, une initiation à la pratique du dialogue philosophique pour les personnes animatrices devrait absolument inclure une formation sur la façon d'aborder des thèmes sensibles.

Finalement, le texte de Terra Léger-Goodes, Catherine Malboeuf-Hurtubise, David Lefrançois, Mathieu Gagnon, Catherine Herba, Pier-Olivier Paradis et Marc-André Éthier vise à défendre l'idée que la pratique de la philosophie avec les enfants peut représenter un outil intéressant afin de contrer l'écoanxiété et de susciter davantage d'espoir face aux enjeux climatiques. À partir d'une approche combinant philosophie pour enfants et art-thérapie, Léger-Goodes *et al.* ont élaboré une stratégie visant à favoriser le développement émotif et cognitif des enfants autour de la problématique des changements climatiques, tout en leur évitant d'éprouver une forme d'écoanxiété paralysante. Leur thèse s'appuie sur l'idée que les personnes qui adoptent des stratégies *axées sur le sens* vivent avec moins d'anxiété les changements climatiques. Or, la philosophie pour enfants est justement reconnue pour son approche orientée sur la coélaboration de sens (Daniel et Gagnon, 2016).

En somme, à partir de ces trois prismes (les fondements, les processus et les objets), ce dossier thématique traite des liens entre éthique et philosophie pour enfants en articulant des passages entre les fondements et les pratiques, de manière non seulement à fournir des repères théoriques pour guider l'action, mais également à imaginer des pistes d'action possibles pour contribuer à la formation des personnes animatrices et des jeunes. Nous croyons que ce dossier ouvre de nouvelles voies pour penser les liens entre l'éducation éthique et la philosophie pour enfants.

À la suite des articles du dossier thématique, le présent numéro propose également un article original particulièrement intéressant. L'article rédigé par Alfred Romuald Gambou, fondé sur son expérience en tant qu'accompagnateur de stage dans une école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) en France, propose de repenser la formation éthique enseignante pour qu'elle puisse prendre en compte la formation de l'imagination morale des jeunes enseignants et enseignantes et accroître leur capacité à ressentir les problèmes moraux qui surgissent au cours de leur pratique. Une analyse de cas de délibération (ou de non-délibération) éthique cherche à montrer que la formation éthique de ces jeunes, souvent orientée par une approche instrumentale visant à développer des compétences, gagnerait à mettre l'accent sur l'indispensable formation du sujet lui-même en tant qu'agent moral.

Olivier Michaud et Mathieu Gagnon

Références

- Bouchard, N. et Daniel, M.-F. (2018). Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique. *SPIRALE – Revue de recherches en éducation*, 62, 113-122.
- Chirouter, E. (2022). *Nouveaux ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette Éducation.
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. (2016). Dialogical critical thinking with 5 to 12 year-old pupils: a continuous epistemological development. Dans Gibson, G. (dir.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges* (45-76). Nova Science Publishers.
- Dufourt, P. (2020). Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 105-120.
- Gagnon, M. (2009). La pratique de la philosophie en communauté de recherche : un outil pour la formation éthique des élèves? Dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e éd., 213-226). Presses de l'Université Laval.

- Gagnon, M., Yergeau, S. et Couture, E. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : Propos d'adolescents. *Revue McGill des Sciences de l'Éducation/McGill Journal of Education*, 48(1), 57-78.
- Gagnon, M. et Mailhot-Paquette, E. (2021). *Pratiquer la philosophie au primaire. Conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.
- Gregory, M. (2014). Éducation morale et pratique de la sagesse. Dans M.-P. Grosjean (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (37-66). Vrin.
- Gregory, M. et Laverty, M. (2023). *Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants*. (Trad. J. Hawken). Vrin.
- Gregory, M., Brubaker, N., Burdick, S., Cevallos-Estarellas, P., Heinegg, J., Jackson, T. E., et Williams, M. J. (2008). *Philosophy for Children: Practitioner handbook*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Hawken, J. (2019). *1... 2... 3... pensez! Philosophons les enfants! 10 règles d'or et outils pédagogiques*. Chronique sociale.
- Herriger, A. (2004). *La pratique de la philosophie avec les enfants et la mise en œuvre de la paix* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2^e éd.). Philadelphia : Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue : Quatre méthodes*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Robert, S. (2018). Colloque PhiloJeunes, Montréal, 6 juin 2018 : Intervention de Serge Robert sur l'évaluation de la philosophie pour enfants. *Diotime*, 78.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107, 44-55.
- Simpson, D. J. et Sacken, D. M. (2021). *Ethical dilemmas in schools: Collaborative inquiry, decision-making, and action*. Cambridge University Press.
- Topping, K. J., Trickey, S. et Cleghorn, P. (2019). *A teacher's guide to Philosophy for Children*. Routledge, Taylor & Francis Group. {Lipman, 1988 #869}

Éduquer à l'éthique : de quoi sommes-nous capables ?

Denis Pieret

Numéro 15, automne 2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1109999ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1109999ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pieret, D. (2023). Éduquer à l'éthique : de quoi sommes-nous capables ? *Éthique en éducation et en formation*, (15), 10–25. <https://doi.org/10.7202/1109999ar>

Résumé de l'article

Pour éviter le sempiternel écueil du dogmatisme et du relativisme, il est utile de construire conceptuellement et de pratiquer une éthique, inspirée de la lecture de Spinoza par Deleuze, conçue comme une éthologie et pensée en termes de puissance plutôt que d'essence. Suivant également l'idée marxienne selon laquelle « l'essence humaine [...] est l'ensemble des rapports sociaux » (6^e thèse sur Feuerbach), une telle éthique se déploiera dans ses dimensions sociales et politiques contre une tendance à la pensée selon le mode atomiste et essentialiste du devoir-être. L'éthique ainsi conçue n'est ni une recherche individuelle visant à être en paix avec soi-même ni la colonisation des autres par sa morale, mais un effort collectif pour mettre en lumière dans leur historicité et faire communiquer les tensions qui nous traversent, tensions tantôt productives, tantôt contradictoires et antagoniques, dans une perspective créatrice. L'article présentera quelques propositions d'ateliers pratiques articulés à cette conception.

© Denis Pieret, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Éduquer à l'éthique : de quoi sommes-nous capables?

Denis Pieret, animateur et formateur à PhiloCité, maître de conférences

Université de Liège

Résumé : Pour éviter le sempiternel écueil du dogmatisme et du relativisme, il est utile de construire conceptuellement et de pratiquer une éthique, inspirée de la lecture de Spinoza par Deleuze, conçue comme une éthologie et pensée en termes de puissance plutôt que d'essence. Suivant également l'idée marxienne selon laquelle « l'essence humaine [...] est l'ensemble des rapports sociaux » (6^e thèse sur Feuerbach), une telle éthique se déploiera dans ses dimensions sociales et politiques contre une tendance à la pensée selon le mode atomiste et essentialiste du devoir-être. L'éthique ainsi conçue n'est ni une recherche individuelle visant à être en paix avec soi-même ni la colonisation des autres par sa morale, mais un effort collectif pour mettre en lumière dans leur historicité et faire communiquer les tensions qui nous traversent, tensions tantôt productives, tantôt contradictoires et antagoniques, dans une perspective créatrice. L'article présentera quelques propositions d'ateliers pratiques articulés à cette conception.

Mots-clés : Spinoza, Marx, politique, éducation à l'éthique, conscience historique

Abstract: To avoid the eternal pitfall of dogmatism and relativism, it is useful to conceptually construct and practice an ethics, inspired by Deleuze's reading of Spinoza, conceived as an ethology and thought in terms of power rather than essence. Also following the Marxian idea according to which "the human essence [...] is the set of social relations" (6th thesis on Feuerbach), such ethics will be deployed in its social and political dimensions, against a tendency to think of it according to the atomist and essentialist mode of ought-to-be. Ethics thus conceived is neither an individual search aimed at being at peace with oneself nor the colonization of others by one's morality, but a collective effort to highlight in their historicity and communicate the tensions that pass through us, tensions sometimes productive, sometimes contradictory and antagonistic, in a creative perspective. The article will present some proposals for practical workshops linked to this concept.

Keywords: Spinoza, Marx, politics, ethics education, historical consciousness

Introduction

Les réflexions qui suivent s'ancrent dans les pratiques philosophiques d'une association liégeoise, en Belgique francophone. Qu'on le veuille ou non, pour nous – membres de cette association nommée PhiloCité – et pour toute personne qui prétend faire de la philosophie dans l'espace public, la question de l'éthique se pose. Et nous ne pouvons la botter en touche, car les pouvoirs subsidants attendent d'une association comme la nôtre qu'elle contribue à former des citoyens critiques et responsables, et parce que les partenaires, scolaires ou non, nous sollicitent souvent pour répondre à ce qu'ils perçoivent comme un besoin de réfléchir sur la manière d'orienter leurs actions, voire pour pacifier des situations tendues et écarter le risque de la violence. D'une manière ou d'une autre, il nous faut répondre à ceci : la société attribue aux philosophes une fonction d'expertise en matière d'éthique.

Admettons minimalement que, par les dispositifs qu'elles mettent en œuvre, la philosophie pour enfants et les pratiques dialogiques de la philosophie plus généralement sont des occasions d'un apprentissage éthique. Si elles peuvent être comprises comme le lieu d'une éducation à l'éthique, en tant qu'elles mettent en action les réflexions d'un collectif, à quoi cela éduquerait-il? Autrement dit, dans la complexité sémantique du mot « éthique » (Cassin *et al.*, 2019), quelle signification pouvons-nous dégager de notre pratique? Que faisons-nous? Que ne voulons-nous pas faire (mais que nous faisons peut-être)? Que voulons-nous faire?

Si ces questions sont posées ici, *en fait*, par une première personne du pluriel précise (l'association PhiloCité) depuis ses propres pratiques philosophiques (le *nous* s'étendant alors aux groupes avec lesquels elle travaille), elles n'en sont pas moins, *en droit*, pertinentes pour tout praticien exposé à des attentes sociétales qui pourraient conduire à instrumentaliser la philosophie en pratiques insidieusement dogmatiques. Ce risque d'instrumentalisation ne peut être écarté une fois pour toutes comme par décret. Nous risquons toujours d'en être les premiers vecteurs, c'est pourquoi « l'usage ~~Y~~théorique~~X~~et ~~Y~~pratique~~X~~des philosophes doit comporter en permanence une dimension autocritique (voire autodéconstructrice, comme dirait Derrida), qui requiert la conscience de leur propre historicité » (Balibar, 2014, p. 12). Espérons donc que le lecteur puisse en cours de route se joindre à ce *nous* prédéfini mais volontairement non clôturé et certainement pas homogène. « Être le plus nombreux possible à penser le plus possible » (Charbonnier, 2013, p. 20), tel est le projet politique de la pratique philosophique, dont le présent article se veut une modeste contribution.

Mal à l'aise avec les attentes telles qu'elles sont formulées en matière d'éthique, nous devons trouver une voie pour y répondre d'une manière satisfaisante. La trajectoire exploratoire exposée ici passera par de nombreuses étapes, parmi lesquelles : les problèmes que posent les dispositifs habituels d'éducation à l'éthique, des manières d'en sortir en

libérant l'éthique de son carcan individualiste et en l'élargissant à la dimension politique et la conception du langage que cela suppose. Il faudra également aborder la question de la violence inhérente à la vie en commun, en interrogeant le rôle parfois attribué à la philosophie dans la prévention de la violence. Les réflexions posées ici tentent d'identifier un cap et, chemin faisant, proposeront quelques balises.

1. Ruser pour retrouver des valeurs universelles (ce que nous faisons est-il authentique?)

L'impossibilité d'établir une morale autre que par provision étant actée par Descartes, les méthodes traditionnelles d'édification morale basées sur un code donné (religieux, par exemple) étant écartées de la pédagogie et de la philosophie pratique pour cause de dogmatisme, les éducateurs se tournent vers des méthodes visant à mettre en dialogue les sujets en présence, à partir de leurs points de vue, sans préjuger de la « bonne » réponse, au risque du relativisme. L'éthique fait alors face à l'antique repoussoir qu'est l'alternative entre le dogmatisme et le relativisme. Comment en sortir?

Un faux espoir est fourni par les tenants d'un universalisme des valeurs. À l'instar de Socrate faisant démontrer des propriétés géométriques à l'esclave illettré de Ménon, lui faisant ainsi réactiver un savoir latent, l'éducateur pourrait nous faire retrouver des valeurs universelles enfouies. Ainsi, face à un problème éthique, sous couvert de nous faire penser, il nous guidera, par « ruse pédagogique », vers la réponse attendue. La ruse employée et la réponse attendue étant toujours les mêmes, chaque expérience reproduira les mêmes résultats : la réponse attendue, de Bamako à Honolulu en passant par Reykjavik. C'est donc que c'est universel. CQFD. C'est ainsi que le naturel normatif revient au galop; il existerait un code caché en chacun d'entre nous qu'un savant questionnement permettrait de retrouver. Que nous en soyons conscients ou non, cela n'est qu'un avatar de la vieille édification morale, cachée derrière un semblant de pédagogie participative. L'« éducation éthique » relève alors de la manipulation et consiste à faire croire aux enfants qu'ils ont pensé par eux-mêmes lorsque le maître leur mettait les mots dans la bouche.

L'accusation de dogmatisme est fondée. L'éducateur sait retrouver les valeurs universelles; il a fait son chemin; il n'a plus besoin lui-même d'être éduqué. Ce modèle, vaguement et inconsciemment inspiré du Socrate du Ménon, dessine donc deux figures : celle de l'être à éduquer, l'enfant qui ne sait pas qu'il sait, et celle de l'être (définitivement) éduqué, le guide qui sait où il va et où il veut (r)amener l'enfant. Comment les manœuvres rusées de l'éducateur pourraient-elles conduire à l'autonomie éthique de l'enfant, puisqu'elles masquent les chemins que le premier fait emprunter au second?

2. Le problème des dilemmes moraux

Observons ce que nous faisons lorsque nous nous prêtons à l'exercice du dilemme moral, grand classique de l'éducation à l'éthique. Il est probable que, lorsqu'un dilemme moral est traité en classe, il soit résolu selon les deux cas de figure suivants. S'il est donné *in abstracto*, comme un cas d'école, si la situation évoquée n'est réellement vécue par personne, sa résolution prendra la voie déontologique. (Il est toujours plus facile – et généralement inutile – de dire « il faut... » lorsqu'on est détaché de la situation.) On convoquera les principes, on les mettra en balance et on choisira le principe supérieur qui devrait ensuite fonder et guider l'« action ». Comme il n'y a pas d'action réelle à réaliser, le problème est résolu et nos mains sont propres (c'est l'avantage de ne pas en avoir). L'exercice paraît un peu vain, sinon en tant que rappel des règles en vigueur, et, à ce titre, peut être qualifié de dogmatique. (Notons qu'en grec ancien, ce type de raisonnement fondé sur des principes s'appelle *dogmatikos*.)

L'éducation à l'éthique au moyen des dilemmes moraux nous expose à la même vieille alternative. En effet, si nous ne parvenons pas à nous accorder sur les valeurs ni à établir entre elles une hiérarchie de manière à trancher le dilemme, le constat de l'affrontement des valeurs, chacune éminemment défendable grâce à sa cape de généralité, nous entraîne vers le spectre du relativisme. Puisque nous voyons bien qu'elles sont toutes les deux justes (et, par conséquent, que l'action choisie à l'issue du dilemme, quel que soit le choix, sera en même temps créatrice d'injustice), que pouvons-nous en dire, sinon que chacun fera comme il veut?

Certains hardis éducateurs s'aventureront au-delà de l'alternative, car en philosophie, paraît-il, on peut tout penser. C'est sans doute vrai, à condition de n'avoir pas de corps. Comme l'écrit Maxime Rovere dans son étude de Spinoza,

[...] l'éthique ne consiste pas à déduire abstraitement des idées les unes des autres, mais définit une manière pour l'homme de s'engager, de Corps et d'Esprit, dans le jeu des causes et des effets. Abstraction faite de son impact sur le déroulement des choses, aucun observateur ne peut donc déterminer d'acte rationnel. L'éthique pose au contraire que l'homme est rationnel, précisément lorsqu'il n'ignore pas qu'il est *partie prenante*. Car il n'y a d'individu qu'en situation, et un acte est rationnel quand l'homme agit d'une manière aussi perceptiblement liée à son environnement, que sa main fait partie de son Corps. (Rovere, 2019, p. 251)

3. Redonner de la chair aux problèmes éthiques

« Mais des dilemmes de ce genre se présentent bien dans la réalité! Les soignants sont régulièrement confrontés à cela, lorsque les hôpitaux sont saturés! » Oui, c'est vrai. Mais c'est aussi ce qui prouve que présenter un problème sous cette forme simplifiée (« Entre l'insupportable option A et la déchirante option B, que choisis-tu? ») est une manière d'apprendre à ne pas voir les causes d'une telle forme. L'un des mécanismes de simplification du problème, c'est le resserrement de l'empan temporel : je suis placé devant ce dilemme au temps t, l'action se joue là, maintenant, tout de suite. Le temps presse. L'éducation à l'éthique par l'exercice du dilemme apprend surtout à ne voir la situation que dans la fausse évidence de son instantanéité. Le problème est soustrait au temps, il est défait des chaînes historiques qui l'ont fait exister. Il est réduit à une essence artificielle qui nous trompe. Ainsi, pour reprendre l'exemple des soignants confrontés à de tels dilemmes : certes, ils agissent comme ils peuvent dans cette situation, mais s'il fallait en faire un support à une réflexion éthique, elle devrait s'orienter vers les conditions qui l'ont rendue possible. « Comment en sommes-nous arrivés là? », « Les problèmes de surcharge ne se sont-ils pas manifestés avant la Crise? », etc. La réflexion éthique doit quitter l'instantanéité (ou l'éternité) dans laquelle le problème est initialement posé et élargir la perspective temporelle pour redonner à celui-ci une épaisseur historique. C'est ainsi qu'apparaît la nécessaire dimension politique de toute réflexion éthique.

On peut alors récupérer les énoncés des dilemmes moraux pour en faire des objets de recherche du collectif auquel ils sont présentés. Celui-ci enquêtera sur les forces qui l'ont conduit face à une situation si tragique et se formera, dans les deux sens du verbe, dans ce processus. Penser la situation – une situation dans laquelle nous, ici présents, sommes pris –, chercher à mieux la comprendre, c'est y agir. Chercher ensemble à la comprendre, c'est se constituer comme un groupe agissant, comme un public au sens de Dewey, un peuple si l'on veut.

Si les exercices d'entraînement éthique tels que les dilemmes sont inutiles¹, c'est aussi parce qu'ils fonctionnent comme si nos idées (sur la justice en l'occurrence) pouvaient être rendues indépendantes les unes des autres et ramenées *in fine* à un arbitrage entre des valeurs clairement identifiées, isolées de leur lieu de vie et mises en concurrence, comme s'il s'agissait de choisir la valeur à privilégier sur un étal bien organisé. Il est bien plus juste pourtant de voir que nos idées, ces idées auxquelles nous tenons, auxquelles nous sommes attachés, forment un entrelacs qui nous constitue. Elles sont ce que nous sommes, de la même manière que notre corps biologique est constitué de notre microbiote et ne serait pas sans cette vie à la fois microbienne et la nôtre.

¹ Inefficaces en ce qu'ils prétendent produire, ils pourraient bien être également contre-productifs et nuisibles.

Elles sont davantage une pelote formée de bouts de laine de tailles, de couleurs, de textures et d'origines diverses, qu'une série d'objets bien taillés et séparables les uns des autres. Ce à quoi nous tenons, autrement dit, ce en quoi nous croyons, ce n'est pas en quelques propositions isolées, c'est à tout un système de propositions.

Les propositions qui pour moi sont solidement fixées, je ne les apprends pas explicitement. Je peux les *trouver* après coup, comme je trouve l'axe de rotation d'un corps en révolution. L'axe n'est pas fixé au sens où il serait maintenu fixe, mais c'est le mouvement tout alentour qui le détermine comme immobile. (Wittgenstein, 1976, § 152)

Si certaines propositions apparaissent particulièrement fortes ou « solidement fixées », ce n'est pas parce qu'on me les a apprises explicitement, c'est parce qu'elles ont acquis une fonction particulière.

Il est donc illusoire d'éduquer à l'éthique en envisageant des valeurs, ou en cherchant à remplacer une croyance par une autre (Charbonnier, 2019, p. 104-105). Parce que les croyances ne sont pas choisies librement sur un étal de magasin, elles sont le « tissu ontologique de mon esprit » (Charbonnier, 2019, p. 104), elles sont inscrites dans une forme de vie². Cela ne signifie pas que j'ai désormais *une* identité bien définie, mais seulement que les propositions qui pour moi sont « solidement fixées » résultent d'une forme de vie, de pratiques collectives, et s'expriment dans les modalités d'un jeu de langage qui correspond à celle-ci. Mon « identité », *mes* valeurs, ce à quoi je suis attaché, les croyances dont je me sers après coup pour me définir, ne résultent en aucun cas d'un jugement de ma volonté, libre et éclairé. Tout cela est plutôt la résultante de forces, de mon insertion, en tant que force désirante, dans un jeu de forces, de rapports intersubjectifs, dans lesquels je m'efforce d'augmenter ma puissance d'agir. Autrement dit, « mes croyances » sont les repères idéels qui me permettent de poursuivre mon évolution dans les formes de vie où je navigue. Que mes formes de vie changent, mes valeurs changeront, parce que mon effort sera modelé par d'autres forces.

4. Peut-on faire de l'éthique sans risquer l'échec?

Penser une éthique qui n'arrache pas nos idées du magma réel où elles naissent pour les disposer une par une, c'est aussi penser l'individu non pas comme un atome isolé, mais comme la résultante des rapports qui le constituent³.

² Merci à Sébastien Charbonnier d'avoir remis Wittgenstein sur mon chemin par l'intermédiaire de son livre *Aimer s'apprend aussi*.

³ « Mais l'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux. » (Marx, 6^e thèse sur Feuerbach)

Il est vain d'espérer qu'une éducation à l'éthique permettrait de lutter contre la violence. Mal définie et mal pensée (pour le dire vite : dépolitisée), elle pourrait même l'attiser. En effet, en niant les conditions matérielles, économiques, idéologiques... qui constituent l'individu pour ne se rapporter à lui qu'en tant que sujet psychologique, l'éthique n'est plus qu'une manœuvre de minorisation supplémentaire. Sous ses atours de bienveillance, avec sa voix feutrée, ses bonnes intentions et ses bonnes manières, apparaît son projet de domestication : dompter les « violents ». La duperie passe rarement inaperçue, sauf chez les éducateurs. (D'une manière générale, celui qui se trouvera dans une situation où se forment un groupe d'ignorants et un groupe de savants doit s'alarmer : c'est que quelqu'un est en train de chercher à imposer ses normes.) C'est en ce sens que nous pouvons affirmer avec Jameson que « toute éthique se nourrit d'exclusions et qualifie certains types d'altérité ou de mal » (2012, p. 71). Vouloir conjurer la violence, c'est inévitablement avoir un programme d'exclusion.

Le passage d'une conception individualiste et psychologique du sujet vers une conception collective et politique de l'éthique suppose de prendre acte de ce qu'elle ne peut être un remède à la violence⁴. Autrement dit, toute tentative d'interlocution, de traitement collectif d'un problème éthique doit accepter la possibilité de l'échec, car les personnes présentes le sont inséparablement de corps et d'esprit et s'affectent mutuellement. L'émancipation est à ce prix : le risque de la violence.

5. Élargir l'empan temporel

Mais quand établit-on qu'il y a un échec? Les méthodes de résolution de problèmes éthiques réclamées et fournies dans le monde managérial sont rapides. Elles reposent sur des modèles et des concepts bien définis et établissent des protocoles clairs qui permettent de savoir où on en est dans le processus décisionnel. La perspective est temporellement courte parce qu'elle n'est pas politique. Et même, il faut qu'elle soit courte pour ne pas être politique. À l'inverse donc de l'impatience (incarnation affective de la norme d'efficacité), il faudrait donc prôner ce que nous pourrions nommer la première vertu éthique : l'expectative, qui consiste à prendre le temps de voir ce qu'il se passe, parce que l'échec du jour dessine peut-être la transformation du lendemain.

Élargir la temporalité, c'est aussi continuer de chercher ensemble à voir *de quoi on est capable* (Deleuze, 2003). Résumons. L'éthique, pour ne pas être coercition, doit être

⁴ On peut légitimement défendre l'idée que parler, dans un atelier de philosophie par exemple, de la violence et réfléchir à ses causes (dans le double sens de « cause » peut-être) et à ses conditions (y compris ses conditions institutionnelles) peuvent contribuer à la prévenir. Mais c'est tout autre chose que de fixer la prévention comme un objectif du travail philosophique.

politique. Pour ce faire, nous devons prendre le temps (expectative). Ce temps, nous devons le prendre ensemble, malgré le risque d'échouer : nous devons faire preuve de ténacité.

6. Nombreux sont ceux qui en nous vivent⁵

Il faut se rappeler l'ambivalence de toute institution, en particulier éducative, à la fois violente et émancipatrice. Cette prise en compte appelle un effort éthique, un effort de réflexivité et d'examen des conditions dans lesquelles nous sommes pris et qui en même temps nous constituent. Cet effort éthique est tout le contraire d'une conception individualiste de l'éthique, dont le travail consisterait à contrer une violence supposément inhérente à l'individu. Il suppose de refuser le postulat selon lequel il y aurait un soi naturel précédent l'institution – une essence à restaurer ou à réaliser – tout autant que celui d'un sujet entièrement constitué par celle-ci, fruit sans intériorité de déterminations extérieures.

Il s'agit donc de penser une éthique qui ne cherche ni à actualiser une essence (faire passer l'essence de la puissance à l'acte, dans le sens aristotélicien) ni à restaurer une identité abîmée, mais qui s'appuie sur la thèse selon laquelle « toute identité est fondamentalement *transindividuelle* » (Balibar, 1997, p. 45). Ce que l'on appelle le « soi » n'est ni purement collectif ni purement individuel; il est construit « par un système de relations sociales, réelles et symboliques » (Balibar, 1997, p. 45). En outre, c'est une construction toujours en chantier, raison pour laquelle Balibar invite à parler de « processus d'identification » toujours inachevé plutôt que d'identité, car « l'identification se reçoit des autres et dépend toujours d'eux » (Balibar, 1997, p. 45).

Une éducation à l'éthique qui repose sur une telle position philosophique doit donc éviter, dans la pratique, de réassigner, même et surtout par mégarde, une identité à nos interlocuteurs. Elle doit aussi avancer en déjouant les pièges de l'auto-assignation dans lesquels nos modes d'interlocution nous font souvent tomber. Car, outre le fait que l'identité est un processus construit par un système de relations, elle est aussi trouble à deux égards. Premièrement, parce que « tout individu combine plusieurs identités, inégalement pregnantes, inégalement conflictuelles » (Balibar, 1997, p. 46). Par exemple, l'identité « belge » et l'identité « francophone » ne se confondent pas et ne cohabitent pas toujours harmonieusement. Tout sujet est fait de plusieurs identités⁶.

⁵ « Nombreux sont ceux qui en nous vivent/Si je pense, si je ressens, j'ignore/Qui est celui qui pense, qui ressent./Je ne suis rien que le lieu/Où l'on pense, où l'on ressent. » (Fernando Pessoa (Ricardo Reis), 2016, p. 33.)

⁶ Le lecteur intéressé trouvera dans les prochains mois la description d'un atelier qui fait travailler les différentes modalités de chaque personne. J'agis en effet depuis ou suivant plusieurs modalités de mon existence (en tant qu'homme, belge, docteur en philosophie, employé d'une association...) qui participent de mes actions

Deuxièmement, en conséquence de son caractère processuel et extérieur, aucune « identité » n'est fixe dans le temps. Assigner une identité à quelqu'un comme se l'assigner à soi-même apparaît alors comme un acte de violence qui réduit une identité multiple à l'une de ses composantes et qui nie son inscription dans le temps. Les formes les plus évidentes de l'assignation sont des formules du genre « tu es quelqu'un qui... », « je suis quelqu'un qui... », mais il en existe tant d'autres moins visibles qui nichent dans les recoins de nos conversations et qui entravent le travail éthique que nous avons à faire ensemble dans la rencontre.

7. Les mots justes

L'effort éthique apparaît ainsi comme un effort d'observation qui doit résister au réflexe d'assignation, de classement dans des catégories préétablies. Il s'agit de chercher à comprendre ce que nous faisons. Les deux options en opposition ici peuvent être mises en évidence par l'ambiguïté de la question « Que fais-tu? ». Elle peut être entendue dans une perspective axiologique : À quoi ce que tu fais correspond-il? À quel déjà-connu pouvons-nous le rapporter? Et, quelle en est la valeur? Inversement, l'éthique comme éthologie (Deleuze, 2003) suppose une saisie de la question libérée du réflexe axiologique, à la manière d'un scientifique qui observe le monde : décrivons ce que tu fais, observons de quoi tu es capable et quels en sont les mécanismes.

Une nouvelle dimension du déplacement du regard apparaît ici. L'éthique en son sens essentialiste et prescriptif cherche à évaluer dans quelle mesure une action est juste. L'éthique-éthologie, à même son effort de description, cherche la juste manière de décrire; elle cherche les mots justes. Le travail éthique passe donc par le soin accordé au sens des mots, qui doivent à la fois rester articulés à un vécu individuel et collectif, sans quoi le langage est aliénant, et faire « sens commun », ce qui ne peut être produit que par un effort commun de réflexivité.

Le langage « est le *moyen de dire* » (Billeter, 2016, p. 114) et c'est sur ce moyen que doit porter notre attention, sans quoi nous risquons de dire autre chose que ce que nous faisons, nous ne ferons pas droit au réel, à ce qui se passe réellement, à la puissance ici agissante. Cultiver le langage, c'est contrer les tentatives de détournement dont il fait l'objet par toutes les institutions de pouvoir, par les catégories toutes faites et les distinctions préétablies que nous ne pensons plus à interroger et qui véhiculent des partages entre bien et mal. Il s'agit donc de cultiver le langage comme un bien commun, non pas donné comme tel

autrement que si j'étais femme, française, professeure d'université... Ces différentes facettes de ma personne, que je suis entièrement sans y être réductible, entrent en tension les unes avec les autres. Cet atelier, déjà mis en pratique dans différentes circonstances par l'équipe de PhiloCité, sera exposé dans un livret de formation à venir, dans le cadre du projet Phileact porté par Edwige Chirouter à l'Université de Nantes (voir <https://phileact.univ-nantes.fr/> et <https://www.philocite.eu/phileact-projet-europeen/>).

mais à toujours rétablir en commun. Car le commun est toujours à rétablir, toujours en échec de son aboutissement et, par nature, exposé à la violence.

On comprend alors pourquoi cette manière de concevoir et de pratiquer l'éthique peut faire peur à certains éducateurs. Ce serait comme ouvrir la boîte de Pandore. En effet, si l'on s'oppose à une « éthique » qui, quelle que soit la douceur du velours du gant dans lequel elle est emballée, est exécutée par une main de fer, il faut affronter les risques inhérents à une éthique désaxiologisée. Il faut reconnaître la dimension tragique d'une telle position :

Le langage engendre le conflit des croyances. Pour que nous puissions nous parler, il faut que les règles de la grammaire soient stables, comme doivent l'être celles du jeu d'échecs. Il faut aussi que nous donnions le même sens aux mots. Mais comme ce sens est fait de synthèses imaginaires que chacun forme à partir de son expérience personnelle, cet autre fondement du langage commun est moins sûr que la règle. Souvent, des malentendus naissent de ce qu'un terme n'a pas le même sens pour les deux parties, que ce soient des personnes, des communautés ou des sociétés entières. Les conflits qui en résultent deviennent insurmontables par l'illusion (certes naturelle) qui fait croire aux uns et aux autres que les choses sont objectivement telles qu'ils les conçoivent en parlant. D'où des dialogues de sourds qui sont source de violence. On ne peut en sortir que par la critique de l'illusion objectivante et l'analyse du sens que chacun a donné aux mots. Quand ce retour sur le sens des mots n'est pas possible, le mal est sans remède. (Billeter, 2016, p. 71-72)

8. Faut-il savoir ce que l'on va faire avant d'agir?

L'expression « éthique comme éthologie », tirée de la lecture deleuzienne de l'*Éthique* de Spinoza, ne doit pas laisser entendre que le travail éthique que cet article tente de cerner serait un travail en chambre, sans effet sur le réel, sans implication des sujets pensant, parlant et agissant dans ce travail. (Nous avons bien des mains.) Il n'y a pas de point de vue divin. Nous sommes (dans) le monde que nous décrivons. L'enjeu de l'éthique est bien de chercher à agir adéquatement.

Comme souvent, le problème se loge dans l'adverbe : non pas « adéquatement » à quelque chose qui serait donné antérieurement à ce qui se passe ici (un code de conduite, une manière convenue de nommer la situation, un principe intangible). Il ne s'agit pas tant de réfléchir avant d'agir que d'observer à même l'action. Une telle éducation à l'éthique serait une éducation à l'attention et à la connaissance de ce qui se passe (et dans quoi nous sommes toujours déjà pris); cet effort *est* une action, car en sachant ce qui se passe au moment où cela se passe, nous sommes déterminés à agir. Ce n'est pas une suspension de l'action, une réflexion préalable et en vue de l'action. En comprenant notre fonctionnement, nous

augmentons notre puissance d'agir au cœur même de ce que nous sommes en train d'essayer de comprendre. « Ce n'est pas qu'il faut savoir ce que l'on fait, pour agir adéquatement dans l'existence. Il faut savoir *ce qui se passe*, et l'action détermine l'action. » (Rovere, 2019, p. 39)

Filons une métaphore footballistique. Disons que le schéma tactique discuté et préparé à l'entraînement durant la semaine qui précède le match du week-end est analogue à la réflexion éthique que nous menons avec un groupe d'élèves sur un problème qu'ils rencontrent et qu'ils cherchent à résoudre. Qu'est-ce qui nous conduirait à penser une séparation d'un moment réflexif préalable à un passage à l'action? La perception d'une discontinuité entre la réflexion en semaine et l'action du week-end provient de ce que je suis spectateur : je ne vois que le match du week-end, je n'observe que ça, c'est cela qui m'intéresse. Si j'étais joueur, le schéma tactique exposé « théoriquement » dans la salle de réunion s'inscrirait dans une continuité : mon existence en tant que joueur de football. Continuité temporelle, mais aussi continuité corps-esprit. Car peut-être, sous cette distinction non dialectisée entre réflexion et action (ou théorie et pratique), repose le présupposé dualiste d'une séparation entre l'esprit (ce qui réfléchit) et le corps (ce qui agit). Or, le footballeur informé « théoriquement » est déjà, pour autant qu'il soit attentif à ce qui est dit, en train d'agir physiquement. Par les projections imaginaires que le discours de l'entraîneur produit, il est déjà engagé dans les déplacements physiques (« réels », « actifs ») qu'il fera dans les exercices « pratiques » et lors du match.

9. Ni bonne ni mauvaise volonté

L'optique d'inspiration spinozo-marxienne⁷ proposée ici met en lumière ceci, par contraste. Si la réflexion éthique était un préalable à l'action, nous pourrions ne pas passer à l'action. Il faut donc postuler un rouage entre la réflexion et l'action : la volonté. Une éthique fondée sur l'idée cartésienne de la libre volonté suppose une valorisation du mérite individuel. Car l'erreur, pour Descartes, résulte de la précipitation de notre volonté, d'un jugement hâtif. Si nous nous sommes trompés, c'est parce que nous avons agi trop vite. En nous précipitant, nous aurions ignoré des connaissances qui auraient dû nous conduire à agir autrement.

Pour Spinoza, l'erreur n'est pas le fait de l'ignorance. Elle signale au contraire une connaissance (Rovere, 2019, p. 43-104). Elle n'est pas un simple non-être. S'il y a erreur, c'est que l'idée est confuse, inadéquate. Rien ne sert de chercher la cause de l'idée inadéquate. Par contre, il est utile d'identifier de quelle connaissance elle témoigne et quelle

⁷ Les vecteurs récents de ces inspirations sont mes collègues Jonathan Soskin et Alexis Filipucci et les livres de Sébastien Charbonnier, *Aimer s'apprend aussi*, et de Maxime Rovere, *Méthodes pour exister* (qui revendique l'héritage de Pierre-François Moreau et d'Étienne Balibar). Bien entendu, aucune des approximations ou des idées inadéquates rendues ici ne peut leur être imputée; seules les idées claires doivent leur être attribuées.

est la réalité avec laquelle elle est en relation, pour chercher à articuler plus adéquatement l'idée et son objet, sous le désir de produire une idée adéquate. Car c'est là que réside l'expérience de la liberté, dans l'adéquation de l'idée. « Nous nous sentons libres, et *sommes libres* si l'on veut, chaque fois que nous agissons par une nécessité qui est en nous et que notre activité ne rencontre aucun obstacle au sein d'elle-même. » (Billeter, 2016, p. 31)

Mais ce désir peut-il être absent? Puis-je vouloir l'erreur? C'est un non-sens, parce que ce que je veux, c'est persévérer dans mon être. Si je persévère dans l'erreur, c'est que, d'une manière ou d'une autre, j'y suis reconnu et que donc quelque chose de vrai s'y trouve, quelque chose est adéquat.

Il faut sans cesse se défaire du manichéisme : c'est bien ou mal, c'est vrai ou faux. Le faux vit dans le vrai, sans quoi il n'y a que non-être. Or, le non-être n'est ni vrai ni faux, ni bien ni mal. Il n'est pas. L'erreur du bien-pensant qui veut que tout le monde pense comme lui, c'est de croire que celui qui se trompe « est dans *le* faux ». En somme, nous sommes toujours plus ou moins dans le vrai tant que nous agissons. C'est seulement si nous ne faisons rien que nous sommes sûrs de ne pas faire erreur, mais nous ne serons pas plus dans le vrai. Nous ne serons plus nulle part, sans mains.

Y a-t-il une éducation éthique possible dans un tel cadre de pensée, qui considère toute erreur comme une idée inadéquate et donc, par définition, non étrangère au vrai? Sans doute, mais pas par l'édiction d'un code normatif ou par l'application d'un protocole de pensée, plutôt par le travail à même la recherche d'ajustement de nos idées, par le fait de s'adonner à son désir d'être mieux ajusté, et donc plus libre, d'épouser le jeu des causes. Concrètement, cela suppose de postuler que toute idée émise est *a priori* dotée de sens. C'est à cela qu'invitent la notion d'interlocuteur valable de l'AGSAS⁸ ou le postulat de l'égalité des intelligences chez Jacques Rancière.

S'il y a un travail éthique au sein des ateliers de discussion philosophique (quelles qu'en soient les formes et quelles que soient les écoles dont on se réclame), c'est à condition d'être à l'affût de « là où on est dans le vrai », de mettre nos idées à l'épreuve autant que notre capacité à les faire jouer les unes avec les autres, de voir de quoi elles sont capables. Ce n'est donc pas le thème (le *juste*, par exemple) qui fait le caractère éthique d'une discussion, mais la recherche d'une description et d'une compréhension juste et exprimée avec des mots justes, la production d'une idée adéquate au réel, production qui prend en compte la diversité intra-individuelle et collective des « identités » en présence pour former un collectif pensant et agissant du même coup.

⁸ Association des groupes de soutien au soutien, www.agsas.fr.

10. Chercher nos intérêts mutuels

La pratique philosophique recèle ainsi une dimension formative et démocratique. Ce qui se travaille au sein d'un atelier, c'est la recherche tâtonnante de nos intérêts mutuels, guidés par les affects qui s'y vivent. C'est donc une formation dans le double sens du mot : 1) un apprentissage individuel au cœur d'un collectif et qui peut être poursuivi ailleurs, et 2) la constitution d'un collectif dans et par la recherche des intérêts mutuels. « Chercher ensemble nos intérêts mutuels est la pratique qui nous fait devenir un peuple, c'est-à-dire nous *associer* ensemble. » (Charbonnier, 2019, p. 10)

Penser ensemble ce qui nous arrive suppose des conditions qui se définissent plus facilement par la négative. Peut-être est-ce le fait que la pensée suppose de l'espace pour se mouvoir et que ses conditions sont plutôt de l'ordre du vide que du plein. Force est de constater que la principale tâche de l'éducateur est de se dépouiller (de l'assignation identitaire, de l'essentialisation, de la notion de responsabilité individuelle, du dualisme corps/esprit, du schème réflexion/décision/action, de la dichotomie théorie/pratique, de l'opposition individu/collectif...).

Il lui faut également se défaire de ce que Sébastien Charbonnier appelle « la conception gérontocratique de l'enfance » (2019, p. 15) comme ce qui est marqué par la privation, ce à quoi il manque quelque chose que l'éducateur aurait la charge de faire advenir. Entre autres choses, l'éthique alors charrie un imaginaire de valeurs, de normes et de préjugés sur l'enfant, rendu par définition incapable de bien agir sans guide. L'éthique devient un autre moyen d'assujettissement⁹.

Il faut sortir de l'ornière dans laquelle tout éducateur risque de retomber : celle qui fait de l'autre un être non conforme à ce que nous voudrions qu'il soit, un être toujours hors normes (les nôtres). Si nous percevons l'autre comme non conforme, c'est que nous avons manqué la rencontre. L'éducation à l'éthique est une éducation à la sensibilité, une éducation à la possibilité de rencontrer l'autre, en évitant les deux modalités du ratage que sont l'admiration et le mépris (Charbonnier, 2019, p. 14).

Il *faut ne pas* chercher ce que l'on veut trouver, ne pas laisser ses attentes réclamer ce qu'elles voudraient voir, sans quoi on perd l'intérêt pour ce qu'on cherche à comprendre. Il faut se donner les moyens perceptifs d'observer, en multipliant les points de vue. C'est ainsi

⁹ Il y aurait beaucoup à dire sur des pratiques philosophiques censément émancipatrices qui postulent l'ignorance première des enfants pour mieux vendre à des ministères de l'Éducation une nécessité fabriquée de toutes pièces et prétendant que, sans elles, la civilisation elle-même serait menacée. C'est de cela que nous-mêmes, autoproclamés praticiens de la philosophie, devons nous défier en permanence, pris que nous sommes dans un champ de forces qui concourt à se situer dans une chaîne d'admiration et de mépris, résultant d'une compétition permanente dans une niche économique particulière.

à la fois qu'une connaissance du monde se développe, qu'une communauté se forme et que l'individu se perfectionne. Le collectif et l'individuel ne sont pas deux modes antagonistes¹⁰.

11. La puissance d'agir dans l'ignorance

Les dilemmes moraux et autres exercices d'entraînement présupposent un savoir, qu'il soit positif (un code moral) ou procédurier (la méthode rationnelle). Nous pouvons affirmer que l'éthique est une affaire de pensée parce qu'il n'y a pas de savoir donné en la matière : *s'il faut penser, c'est précisément parce que nous sommes ignorants*. Par conséquent, ne pas savoir comment agir adéquatement n'est pas une défaite; cela ne doit pas conduire à une situation d'impuissance. (Mais cela y mène si on cherche à combler l'ignorance, que ce soit par un savoir tout fait – un dogme – ou par une méthode pour bien-penser, car la « connaissance » qui en sortira ne pourra être adaptée au réel. On croira être dans le vrai tout en étant incapable de réaliser nos plans. On est alors condamné soit à l'impuissance soit au délire.) La leçon spinoziste, telle que la donne Maxime Rovere, « la nécessité pour les hommes d'agir et de penser *dans l'ignorance* » (2019, p. 255), rend possible une reprise active (et donc *joyeuse*) de l'affect qui nous traversait. Ce n'est ni une dénégation de l'ignorance ni une lamentation face à elle, mais un passage de la passion à l'action.

Le fait que les pratiques philosophiques dont il est question dans cet article sont généralement des pratiques collectives est important. La présence d'autres subjectivités – dans certaines conditions dialogiques (PhiloCité, 2020, p. 19-30) – nous oblige à tenir compte de la complexité du réel et nous empêche de sombrer dans le dogmatisme. Face à la situation dans laquelle nous sommes pris, qui nous questionne mais pour laquelle nous n'avons pas de réponse toute faite, il s'agit de penser à cela que nous ignorons, de prendre la situation dans sa complexité, démultipliée par la plurivocité en présence. Ce faisant, immédiatement, nous agissons là où nous subissons. Une puissance se constitue, subjective et intersubjective.

Conclusion

Ainsi, l'éthique sort de son carcan individualiste, normatif et psychologisant et rejoint la politique. Prenons un exemple un peu bateau d'une discussion éthique : le problème du harcèlement et de la violence sur les « réseaux sociaux » électroniques. Dans l'optique restreinte, on sera conduit à déplorer les mauvais penchants humains et à en appeler à la responsabilité de chacun et à l'éducation au sein des écoles et des familles. La logique sous-

¹⁰ La scansion de la modalité prescriptive (« il faut ») dans un article qui prône une éthique descriptive est suspecte. Mais comment faire autrement? Pour tenir un cap, nous avons besoin de balises, de signaux qui nous disent : « Faites attention : au-delà il y a des récifs ». Ces petites balises prescriptives sont plutôt des invitations à nous rendre conscients de ce que nous faisons.

jacente est aboutie lorsqu'on sollicite (à juste titre) l'intervention du législateur et de l'institution judiciaire pour punir les harceleurs. Ce que l'on manque, en restant dans le monde atomisé des relations interindividuelles, peuplé d'individus isolés maîtres de leurs pensées, de leurs paroles et de leurs actes et donc également responsables d'eux-mêmes, c'est la vision élargie de l'infrastructure qui offre la possibilité de ces relations d'un nouveau type.

Et, par exemple, en faisant ce pas d'écart, on pourrait voir ceci, en convoquant une nouvelle fois, à moindres frais, la métaphore footballistique. Le club responsable de l'organisation d'un match qui rassemblera des dizaines de milliers de personnes, dans un cadre compétitif où deux équipes et leurs partisans s'affrontent et où la violence inhérente au sport est codifiée, ne peut pas se reposer sur l'« éthique » individuelle de chaque personne assistant à la rencontre. On n'organise pas des séances de réflexion éthique préalables au match. Une personne morale est juridiquement responsable, engage un service d'ordre, paie une redevance aux forces de police locale pour assurer la sécurité d'un rassemblement qui produira « naturellement » de la violence, paie des impôts à la collectivité en compensation du risque qu'elle lui fait courir, etc.

Pourquoi donc nous retournons-nous vers nous-mêmes? Nous éduquer à l'éthique individuelle nous prémunira-t-il du harcèlement en ligne? Pourquoi ne nous tournons-nous pas vers les sociétés commerciales et vers les législations qui sont censées les encadrer pour qu'elles évaluent et qu'elles gèrent les risques que leur activité fait courir à la collectivité? Voilà un exemple de la dépolitisation que permet la pratique d'une éthique restreinte, qui nous renvoie à notre responsabilité individuelle. Pourquoi nous enjoint-on à être individuellement responsable de cela? Quels intérêts une telle injonction sert-elle? Voilà ce dont nous ne pouvons pas être les vecteurs lorsque nous répondons à une demande d'intervention éthique¹¹. Voilà où notre rôle peut commencer à être réjouissant.

Cela suppose que les séances de « réflexion éthique » ne soient pas « pour rire », sans enjeu, le lieu d'une abstraite liberté de penser, le lieu où l'on pourrait tout dire¹². Si l'on peut *tout* dire, c'est qu'on est dans le vide, là où le son n'a pas de support matériel pour se propager. Dans ce genre de lieu, on ne forme (à) rien. La parole y est sous contrôle, parce que l'électroencéphalogramme est plat : l'éradication du spectre de la violence inhérente à la vie en commun est à ce prix.

¹¹ La question se pose de savoir s'il faut ou non accepter de répondre à de telles demandes qui menacent la pratique philosophique d'instrumentalisation. La ligne choisie par PhiloCité est assez claire et procède de son objet social : il le faut, mais à condition de travailler la demande le plus explicitement possible pour la rendre compatible avec l'effort philosophique qui commencera alors déjà, à même ces discussions préalables.

¹² Il ne s'agit évidemment pas d'affirmer qu'il faudrait *s'interdire* de dire certaines choses, mais simplement que ce que l'on peut dire dépend des circonstances qui nous conduisent à dire quelque chose. En ce sens, penser que *tout* dire est possible suppose qu'il n'y ait rien à dire; on peut indifféremment dire n'importe quoi dans les lieux où rien n'importe.

L'éducation à l'éthique, plutôt que de nous ramener à du déjà-connu : *mes* valeurs, *tes* valeurs, *nos* valeurs, *leurs* valeurs..., doit nous offrir des occasions de regarder, d'observer, de mener l'enquête. Ce faisant, nous prenons conscience de nos projections, nous menons l'enquête ensemble, nous faisons l'expérience collective du tâtonnement, nous éprouvons (nous voyons de quoi est capable) la plasticité et la multiplicité potentielle de *mon* identité, de *notre* identité, de *leur* identité. Et pourtant, ne faut-il pas que « quelque chose nous soit enseigné comme fondation » (Wittgenstein, 1976, § 449) sans quoi nous n'avons rien de commun *pour* enquêter? « Ce monde commun que nous formons en même temps que nous nous y formons » pourrait être la fondation. « Comment y vivre? » pourrait être la question. « Ne donnons pas de réponse! » pourrait être la première consigne.

L'apprentissage éthique, dans cette perspective, pourrait être apprendre à former des espaces publics réels. Par exemple, en classe : « Nous sommes ici, nous occupons un territoire. Comment y vivre ensemble, sans exclure personne *a priori*? Comment entretenir des rapports entre nous qui augmentent notre puissance, individuelle en même temps que collective? »

Références

- Balibar, E. (1997). *La crainte des masses : politique et philosophie avant et après Marx*. Galilée.
- Balibar, E. (2014). *La philosophie de Marx*. La Découverte. (Publication originale en 1993)
- Billeter, J.-F. (2016). *Esquisses*. Allia.
- Cassin, B., Crépon, M. et Prost, F. (2019). « Morale/éthique ». Dans B. Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies. Le dictionnaire des intraduisibles*. Seuil. (Publication originale en 2004)
- Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Seuil.
- Charbonnier, S. (2019). *Aimer s'apprend aussi : méditations spinoziennes*. Vrin.
- Deleuze, G. (2003). *Spinoza : philosophie pratique*. Minuit.
- Jameson, F. (2012). *L'Inconscient politique : le récit comme acte socialement symbolique*. Questions théoriques.
- Pessoa, F. (2016). *Anthologie essentielle* (Patrick Quillier, trad.). Éditions Chandeigne.
- PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue : quatre méthodes*. Vrin.
- Rovere, M. (2019). *Spinoza : méthodes pour exister*. CNRS Éditions. Coll. « Biblis ». (Publication originale en 2010)
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. Gallimard. (Publication originale en 1969)

Plonger dans le trouble : clown et enseignement de la philosophie

Anne Herla

Numéro 15, automne 2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110000ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110000ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Herla, A. (2023). Plonger dans le trouble : clown et enseignement de la philosophie. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 26–41.
<https://doi.org/10.7202/1110000ar>

Résumé de l'article

Le clown partage avec le praticien en philosophie un certain nombre d'attitudes qui tranchent avec la position de maîtrise de l'enseignant : le goût pour la surprise, l'aporie, le trouble; l'accueil du déséquilibre comme source de mouvement; le lien aux émotions comme moteur de la pensée; l'aveu des difficultés comme ressort comique et pédagogique... Nous soutenons que ces caractéristiques dessinent une éthique commune, celle d'une ouverture à la vulnérabilité, que le clown exacerbe. Nous tenterons de déterminer si une pratique clownesque régulière peut développer chez le futur enseignant en *Philosophie et citoyenneté* une sensibilité à cette éthique particulière et quels en seraient les éventuels effets concrets sur l'animation de discussions philosophiques en classe et sur leur réception par les élèves. Nous nous baserons pour cela sur une expérience proposée aux étudiants en didactique de la philosophie à l'Université de Liège, liant ateliers clowns et stages d'enseignement.

© Anne Herla, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Plonger dans le trouble : clown et enseignement de la philosophie

Anne Herla, chargée de cours en didactique de la philosophie

Université de Liège (Belgique)

Résumé : Le clown partage avec le praticien en philosophie un certain nombre d'attitudes qui tranchent avec la position de maîtrise de l'enseignant : le goût pour la surprise, l'aporie, le trouble; l'accueil du déséquilibre comme source de mouvement; le lien aux émotions comme moteur de la pensée; l'aveu des difficultés comme ressort comique et pédagogique... Nous soutenons que ces caractéristiques dessinent une éthique commune, celle d'une ouverture à la vulnérabilité, que le clown exacerbe. Nous tenterons de déterminer si une pratique clownesque régulière peut développer chez le futur enseignant en *Philosophie et citoyenneté* une sensibilité à cette éthique particulière et quels en seraient les éventuels effets concrets sur l'animation de discussions philosophiques en classe et sur leur réception par les élèves. Nous nous baserons pour cela sur une expérience proposée aux étudiants en didactique de la philosophie à l'Université de Liège, liant ateliers clowns et stages d'enseignement.

Mots-clés : clown, philosophie, enseignement, émotions, vulnérabilité, déséquilibre

Abstract: The clown shares with the practitioner of philosophy a certain number of attitudes that clash with the teacher's posture of mastery: an appreciation of surprise, aporia, troubling; welcoming disequilibrium as a source of movement; a link to emotions as the engine of thought; the admission of difficulty used as a comedic and pedagogical springboard... We maintain that these characteristics illustrate a shared ethics, that of an openness to vulnerability, that the clown enacts in an exaggerated manner. We attempt to determine if routine clown-like practice can develop in the future teacher of Philosophy and Citizenship a sensibility to this particular ethics, and what its eventual concrete effects would be on the facilitation of philosophical discussions in the classroom and on their reception by students. This work is based on an experiment proposed to student teachers of philosophy at the University of Liège, connecting clowning workshops and teaching internships.

Keywords: clown, philosophy, teaching, emotions, vulnerability, disequilibrium

*Clown, abattant dans la risée, dans le grotesque, dans l'esclaffement,
le sens que contre toute lumière je m'étais fait de mon importance.
Je plongerai.
Sans bourse dans l'infini-esprit sous-jacent ouvert à tous,
ouvert moi-même à une nouvelle et incroyable rosée
à force d'être nul
et ras...
et risible...*

(Henri Michaux, *Peintures*, 1939)

Introduction

De septembre à décembre 2022, nous avons proposé à nos étudiantes et étudiants, futurs professeurs en *Philosophie et citoyenneté* en formation à l'Université de Liège¹, de suivre, sur une base volontaire, cinq ateliers de trois heures en initiation au jeu clownesque. Nous voulions ainsi les sensibiliser à une certaine attitude éthique incarnée par le clown et voir dans quelle mesure une familiarisation avec cette pratique pouvait avoir des effets concrets sur leur activité d'enseignement et sur leur vision du métier.

Ce rapprochement peut surprendre. Quoi de commun entre un clown et un enseignant? Pas grand-chose *a priori*. Là où l'on attend du professeur qu'il tienne son rang, qu'il s'affirme en sujet-supposé-savoir et mène la cadence selon une planification bien orchestrée, le clown, lui, se départit de toute dignité, se moque des statuts, s'ancre dans l'ignorance et déjoue tous les plans.

Alors pourquoi proposer à des apprentis enseignants en philosophie de pratiquer le jeu clownesque? Pourquoi les entraîner dans une aventure à ce point déstabilisante? Car c'est bien l'inconfort de la situation du clown – exposé aux regards qui le transpercent et aux émotions qui le traversent – que les trois étudiants embarqués dans l'expérience ont éprouvé et souligné dans les entretiens semi-directifs réalisés *a posteriori*, sur lesquels nous revenons à la fin de cet article. Tous ont d'ailleurs spontanément opposé cette posture délicate à celle bien plus rassurante du professeur dans sa classe, qui joue un rôle assumé et reconnu de tous.

Notre intuition, en les conviant à vivre ce décalage, est qu'il existe en réalité une subtile accointance, voire des affinités profondes, entre l'attitude du clown et celle du professeur de philosophie. Plus exactement, c'est la philosophie elle-même qui résonne avec le jeu

¹ Le cours de *Philosophie et citoyenneté* existe depuis 2016 dans l'enseignement officiel en Belgique francophone et vise à initier des élèves de 6 à 18 ans (et au-delà) aux démarches de la philosophie en vue de les appliquer à des questions de citoyenneté. Les étudiantes et étudiants qui ont participé à cette étude se forment au métier de professeur de Philosophie et citoyenneté pour le secondaire supérieur (15-18 ans) à l'Université de Liège, où nous leur donnons le cours de *Didactique de la philosophie*. Nous les remercions très chaleureusement pour leur générosité, leur audace et leur sagacité.

clownesque, en particulier dans le rapport au déséquilibre et au trouble que ces deux pratiques induisent. Dans un cas comme dans l'autre, la pensée et la créativité naissent de la capacité à faire place à ce qui dérange, perturbe, sidère et laisse pantois. C'est dans la tension que ces situations suscitent que surgissent le rire et le sens. De même, en philosophie, c'est en séjournant dans le problème plutôt qu'en le fuyant qu'apparaît un début de pensée, comme on peut l'observer dans l'élaboration collective d'une réflexion lors d'une discussion philosophique, en classe ou ailleurs.

Nous voudrions insister ici sur les aspects éthiques de l'attitude-clown, en nous basant principalement sur l'expérience que nous avons pu faire de cet art grâce au clown et formateur Carlos Bustamante², qui nous a initiés, nous et nos étudiantes et étudiants. Son travail inspire tout cet article. Nous nous appuyons aussi sur le personnage conceptuel du clown tel qu'il apparaît dans l'œuvre du poète belge Henri Michaux (1966), ainsi que sur quelques (rares) auteurs qui ont théorisé l'éthique du clown, souvent à partir d'une expérience propre. Nous pensons en effet qu'il s'agit bien d'une éthique qui s'exprime par des attitudes ou par des dispositions tranchant avec les injonctions du milieu scolaire et avec le rapport au savoir qui y a cours (souvent contre-productifs pour le déploiement d'une pensée collective). Dans l'affirmation d'une certaine vulnérabilité, il y est question d'oser s'exposer, dans le but de faire naître des formes inattendues, des émotions inédites, des pensées innervées et souples.

C'est à parcourir ce sentier encore peu fréquenté que nous vous convions dans cet article. Nous confronterons ensuite nos intuitions premières aux propos des étudiantes et étudiants qui ont vaillamment relevé le défi de suivre des ateliers d'initiation au clown, et nous nous efforcerons de tenir compte de ce qu'elles et ils en disent, qui ne conforte pas toujours nos propres hypothèses. Mais commençons par épingler quelques consignes du jeu clownesque et leur possible transposition à la pratique philosophique en classe³.

1. Quelques consignes de jeu clownesque

1.1. Ne rien vouloir, ne pas avoir peur

² Formé au théâtre du mouvement (Jacques Lecoq) à la Kleine Akademie (Bruxelles), Carlos Bustamante explore le clown depuis 25 ans, accompagné par Pierre Bylan, Carina Bonan, Nader Farman, Christine Rossignol... Son travail est nourri par des formations en pratiques philosophiques, anthropologie sociale, ateliers créatifs à visée thérapeutique (ateliers de l'Insu), danse, écriture... Il crée et participe à divers laboratoires et collectifs de recherche transdisciplinaires : Clown colères et destructions, le Collectif parasismique, nos expérimentations de « clownosophie ». Il intervient dans diverses formations et développe des activités théâtrales au sein de l'Intime Collectif (Collectif 1984).

³ Les consignes qui suivent sont issues de l'atelier d'initiation clown *La bêtise comme outil de liberté* de Carlos Bustamante au Théâtre universitaire royal de Liège (octobre-décembre 2022); elles sont librement inspirées des enseignements de Jacques Lecoq (1997) et de Michel Dallaire (2015).

L'une des consignes les plus exigeantes du jeu clownesque consiste à demander à l'acteur de ne rien faire ou, du moins, d'en faire le moins possible. S'il a une idée en tête, un projet, il doit l'abandonner. Si des gestes ou des mimiques surviennent, on va tenter d'en extraire la substantifique moelle, le « petit vocabulaire » dans la main ou dans les genoux qui va nourrir le jeu, sans le surcharger, en l'épurant au contraire. Il s'agit bien de saisir ce qui vient comme il vient, sans vouloir que quelque chose advienne. En aucun cas, il ne faut tenter de faire rire. Ce qui importe, c'est de faire avec, dans le moment. Le jeu du clown fait partie de ces situations singulières, comme le sommeil, où la volonté est contre-indiquée : vouloir s'endormir est encore la meilleure manière de rester éveillé. On peut par contre travailler sa disposition au sommeil, comme on peut se mettre en état de jeu.

Ce point nous paraît intéressant dans la formation des enseignants, car les programmes axent encore bien trop souvent celle-ci exclusivement sur la maîtrise des contenus et sur la planification des séquences de cours, en laissant de côté la disposition du corps et de l'esprit nécessaire à la présence pleine et entière. Les exercices qui viseraient à aiguïser cette présence manquent cruellement. De même, la capacité à saisir le *kairos*, cette belle occasion qui se présente par exemple au sein d'une discussion philosophique, peut, elle aussi, être travaillée selon des méthodes précises (Delille *et al.*, 2017; Polo et Lund, 2021; Tozzi, 2014), pourtant souvent absentes du cursus des futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Évidemment, ne rien vouloir nous destitue de notre toute-puissance de professeur et nous désarçonne. Que va-t-il se passer si je ne prévois pas le chemin clairement? Ne vais-je pas m'égarer et perdre mes élèves avec moi? Comment être certain que quelque chose d'intéressant va surgir? La crainte, voire la panique, nous envahit. Or, précisément, et c'est là tout l'enjeu, il s'agit d'oser s'aventurer sur un terrain inconnu – non pas vierge, mais non défriché – et accueillir ce qui vient, se laisser surprendre.

Nous ne voulons pas dire ici que l'enseignant n'a plus à préparer ses leçons ni à prévoir une progression par étapes et des situations d'apprentissage adéquates. Mais nous cherchons à penser, dans les marges, une expérience radicale qui peut aider à entrevoir un pan de l'activité enseignante souvent voilée par le reste. Imaginons un enseignant du supérieur qui décide quelques minutes avant de rentrer dans l'amphi de lâcher ses notes, d'abandonner son plan de cours et de simplement entrer en contact avec son public. Être là, observer, sentir, recevoir les émotions, entrer en dialogue. Peut-être serait-ce là un moment étrange et unique, non réitérable, source d'étonnement et de mise à nu des structures classiques de la relation entre professeur et étudiantes et étudiants. Mais, par-delà cette expérience exceptionnelle, nous suggérons surtout l'éveil d'une posture d'écoute, d'accueil, d'observation, de contact plein et franc, en encourageant à franchir le quatrième mur, celui que transgresse le clown, contrairement au comédien de théâtre, quand il s'adresse au public et partage avec lui ses émotions sans détour.

Ne rien vouloir, dans une animation de discussion philosophique, c'est aussi se mettre au service du groupe, ne même pas vouloir qu'ils veuillent (ce qui n'empêche pas le partage du désir de philosopher). Juste être là, branché sur la parole d'autrui, à l'affût des contours de la pensée collective qui se dessine, prêt à contribuer de son mieux à l'accouchement de celle-ci, sans jamais en présumer la forme. Cela suppose de contrarier en soi les tendances à la maîtrise et à la directivité du processus pour se faire instrument au service du collectif, caisse de résonance des affects et des concepts.

1.2. Le « caca-culotte » du clown

S'il est bien une crainte qui peut écraser toute initiative et inhiber tout mouvement, c'est celle du jugement des autres (« La peur du jugement est ce qui nous éloigne le plus de nous-mêmes et des autres », glisse Carlos Bustamante au cours des ateliers⁴). Nous passons une bonne partie de notre vie à éviter ces situations critiques où nous nous sentons ridicules ou peu à notre avantage. Nous tâchons aussi de fuir les moments de malaise, souvent liés à un raté de la vie sociale, quand la mécanique bien huilée de nos relations se détraque et que les normes, un temps suspendues, apparaissent soudain dans toute leur artificialité.

Le clown est celui qui, sans avoir à les provoquer, cumule accidents et catastrophes (« la vie est généreuse en accidents »). Mais plutôt que de les fuir, il s'y enfonce, plonge dans le malaise. Parce qu'il ose affronter le trouble, parce qu'il provoque même les bides à force de prétentions exorbitantes, il est le champion toutes catégories du « caca-culotte », cette épreuve où, grillé de honte, il ne sait plus trop que faire de lui-même et fait pourtant face, plongeant le public à son tour dans le désarroi. Le rire constitue alors une défense du cerveau qui, face à ce type de tension, se relâche subitement, provoquant des spasmes libérateurs.

L'aporie, le trouble, l'anormal, le malaise peuvent aussi constituer une nourriture privilégiée pour le philosophe, s'il tâche d'y faire face, non pas uniquement au sens où il pense le trouble, mais en ce qu'il accepte de se laisser traverser par lui, comme le suggère Dewey lorsqu'il évoque le malaise comme point initial de l'enquête philosophique (Dewey, 2008, p. 107). On pourrait d'ailleurs considérer comme un trouble – moins émotionnel, plus cognitif cette fois – l'attitude proprement philosophique qui consiste à laisser place au doute, à sentir le décalage d'une pensée sans tout de suite viser à colmater la brèche, à se laisser gagner par le questionnement, à « s'exposer » au problème plutôt que de rechercher trop vite les solutions (Charbonnier, 2014).

Pour un enseignant de philosophie, expérimenter le trouble sous une forme exacerbée dans le clown peut-il aider à s'y rendre sensible et développer pour ainsi dire un flair à tout ce qui ressemble à un beau problème sur lequel s'arrêter un temps? Nous avons pu observer

⁴ Les formules entre guillemets et entre parenthèses dans ce paragraphe et le suivant sont celles de Carlos Bustamante durant les ateliers.

souvent lors de nos visites en classes de philosophie des moments où les élèves soulèvent des questions à très grande portée philosophique et qui sont pourtant ignorées, le professeur ou le stagiaire restant un instant interloqué, puis évinçant rapidement le problème, le glissant sous le tapis, ignorant tout de la pépite qu'il avait sous la main. Les discussions philosophiques, formalisées ou non, regorgent de moments délicats où l'animateur est perdu – et le groupe avec lui – face à une proposition inattendue. Plutôt que d'accueillir le trouble qu'elle suscite, il arrive qu'elle soit tout bonnement balayée, que ce soit pour sauver la face, revenir à son plan initial ou faire taire un propos dérangeant (Delille *et al.*, 2017). Il nous semble qu'ici aussi, s'inspirer du clown, de sa lenteur, de son émotivité, de son ouverture pourrait être utile pour être réellement présent à ce qui se passe : ratage cuisant, problème philosophique émergent ou subtil mélange des deux!

1.3. L'aveu

D'une sincérité déconcertante, le clown annonce son naufrage : « *Je suis perdu* ». S'il ne le dit pas, tout en lui le fait voir et sentir. Il ne lui est pas possible de mentir ou il le fait très mal. Face à l'adversité, ne rien cacher, tout avouer. En virtuose du ratage, le clown joue avec l'échec, le met en scène, s'en nourrit. L'erreur est un cadeau, à condition, toutefois, de lui faire une place, de la reconnaître et d'en faire part au public. Armé d'une bonne dose de dérision, le clown affronte l'échec avec humour et franchise. Et le public, complice, est à la fois soulagé et amusé par l'aveu qui projette une lumière crue sur le drame intime que l'on cherche habituellement à camoufler. Grandes ambitions et micro-défis virent à la catastrophe et la déconfiture nous est offerte sur un plateau.

Alors, certes, le but d'un enseignant n'est pas d'aligner les ratés. Il est pourtant courant d'être mis en échec par une classe, de voir son projet de cours ruiné par l'une ou l'autre intervention d'élève ou, plus simplement, de tomber sur un os et de rester perplexe quant à la façon d'y réagir. Or, bien souvent, on est tenté de garder un semblant de contrôle et de conserver son rôle de sachant, en donnant le change tant qu'on peut pour sauver la face. Ici, l'attitude clownesque proposée (et intégrée par la pratique du jeu) consiste au contraire à mettre des mots sur la difficulté rencontrée, à s'y attarder, à ne pas la nier mais à lui accorder toute son attention, en commençant par partager le verdict avec le public. Si l'aveu peut être un ressort comique pour le clown et pour le professeur, il est aussi un adjuvant pédagogique, car il dédramatise l'obstacle et l'erreur, tout en montrant comment on s'y confronte.

Dans l'animation de discussions philosophiques, il n'est pas rare de vivre des moments de grande solitude où l'on est perdu, décontenancé par une intervention, enfumé par un long raisonnement ou dans le brouillard après avoir perdu le fil. Le fait d'énoncer clairement l'état dans lequel on se trouve, non seulement délivre d'une duplicité malsaine, mais permet de chercher collectivement une issue.

1.4. Le déséquilibre comme source de mouvement

Au-delà de l'accident, le clown fait face au trouble au sein de sa propre singularité : il exprime une part très intime de lui-même en se désordonnant par une désadaptation comportementale globale (affects, motricité, perceptions, élocution, raisonnement) (Goudard, 2013). As du désordre, turbulent, transgressif et hors norme, il se met en déséquilibre lui-même pour mieux faire surgir en chacun de nous cette créature dérangée, sorte d'enfant halluciné aux yeux étonnés, pour qui plus rien ne va de soi. Le rire qu'il provoque alors est à la fois subversif (car il met en danger le pouvoir par la charge de désordre qu'il contient) et profondément inquiétant (car prenant racine dans la fragilité de l'existence) (Goudard, 2013). Mais jusqu'où le clown peut-il se déséquilibrer sans se casser la pipe? Dans le jeu avec le partenaire, jusqu'à quel point peut-il le faire vaciller sans le faire chuter? C'est la tension produite par cet équilibre précaire qui rend le spectacle à la fois drôle, fascinant et émouvant. Et c'est aussi de ces moments de déséquilibre, qui créent chez le spectateur un certain malaise, que naissent de nouvelles propositions de jeu inattendues qui relancent le mouvement.

Au sein d'une pensée, que serait un déséquilibre qui fait naître le mouvement? La figure du clown n'est pas si éloignée de celle du philosophe, qui détraque la langue et malaxe le sens, perturbe nos habitudes cognitives et subvertit nos cadres conceptuels pour créer un décalage qui, s'il ne provoque pas souvent le rire, suscite néanmoins la surprise, voire la stupeur, et transforme le regard. À quoi pourrait bien ressembler un enseignant qui incarnerait cet as du désordre dans la pensée? Quels types de gestes adopterait-il pour créer un déséquilibre sans complètement insécuriser les élèves ou les étudiants? Et dans quelles fragilités devrait-il s'ancrer pour transmettre de l'émotion et inquiéter, sans semer la panique?

Si on transpose ce questionnement dans le domaine de la discussion philosophique, on entrevoit un modèle d'animation assez différent de ceux de la communauté de recherche philosophique (Lipman *et al.*, 1980) ou de la discussion à visée démocratique et philosophique (Tozzi, 2019). Il est en effet moins question de développer des habiletés de pensée pré-identifiées et convoquées intentionnellement ou d'apprendre à penser dans un cadre démocratique préétabli que d'accueillir les *noo-chocs*⁵ et les ruptures dans le cours de la pensée – de les approfondir, de les soigner, de les radicaliser – pour déstabiliser le groupe sans le perdre tout à fait. La posture de l'animateur peut ici prendre diverses formes : stimulante et provocatrice, comme dans la maïeutique socratique, où l'animateur prend un malin plaisir à titiller ses interlocuteurs et interlocutrices et à les pousser dans leurs retranchements (PhiloCité, 2020). Cette posture peut également être plus empreinte de délicatesse lorsque l'on instaure un dialogue fait de perplexité, de doute, d'interrogation,

⁵ Terme emprunté à Gilles Deleuze par Sébastien Charbonnier dans *L'érotisme des problèmes* (ENS, 2014) pour signifier « quelque chose de nouveau qui diffère de ce que je sais déjà ou croyais savoir et me force à penser ». Voir Deleuze (1985, p. 203-204).

comme un temps de suspension en rupture avec le flux des activités et des pensées quotidiennes, où la singularité de chacun peut apparaître (Michaud, 2020, p. 41)⁶.

1.5. Le lien à l'émotion et à autrui comme moteur de la pensée

Une consigne clown nous est apparue particulièrement féconde pour transformer encore davantage la manière de vivre et d'animer des discussions philosophiques : il s'agit de la convention selon laquelle le clown met toujours au minimum trois secondes avant de comprendre ce que l'on vient de lui dire. Durant ce laps de temps, qui peut sembler long, la tension monte et tout un parcours émotionnel se dessine dans le regard, sur le visage et dans le corps du clown. Il reçoit et vit émotionnellement le message qui lui est donné avant de pouvoir répondre quoi que ce soit et il partage avec le public cette traversée. Lorsqu'il prend enfin la parole, la tension s'atténue, même si cette parole est souvent balbutiante, précaire et empreinte d'émotion.

Ce rapport à la parole et au silence, cette lenteur, cette absorption visible de ce qui vient d'être reçu tranchent radicalement avec l'attitude attendue d'un enseignant, qui est en général prompt sur la balle, se devant de répondre vite et bien aux questions, ne laissant pas une once de doute et fuyant tout silence. Ici, il s'agit au contraire d'inviter l'enseignant, à la suite du clown, à prendre le temps d'entendre ce qui lui est dit, y compris dans sa dimension affective, et à ne pas se ruer sur une réaction. Qu'est-ce que cela pourrait changer de faire entièrement place à l'autre et de se montrer perméable à ce qu'il dit vraiment et aux effets que cela produit ? L'enjeu est certes éthique, mais aussi intellectuel : prendre la mesure de ce qui est dit en le digérant longuement, en le laissant faire son chemin en nous, constitue une attitude proprement philosophique à offrir en modèle aux élèves.

Dans cette aventure d'une parole faite de silence, de suspens, d'hésitations, ouverte à l'imprévu et à l'accident, le rapport à l'autre, représentant du sens commun, est primordial, vital. Le clown parlant se doit d'être attentif aux réactions du public et d'être conscient de tout ce qui donne du sens (Vallon et Oury, 2014). Ce sont des aptitudes qui sont à cultiver également dans l'animation de discussions philosophiques : présence et lien au groupe, attention profonde, ouverture aux émotions, partage d'une parole vraie qui se cherche (Bérard *et al.*, 2021).

1.6. Oui, et...

Reste enfin à saisir toutes les occasions qui se présentent. Le clown ne dit jamais non, c'est là une autre convention. Il prend ce qui vient et fait avec. Attentif au moindre signe chez ses partenaires, dans le public ou dans le réel (car tout ce qui existe existe), il l'intègre à son

⁶ Dans cet article éclairant, Olivier Michaud identifie ce paradigme théorisé par Gert Biesta et le nomme « pédagogie de l'interruption », en contraste avec d'autres paradigmes plus courants (« deweyien », « critique »).

jeu et le prolonge. Il relève les défis les plus fous, s'engage sur des promesses intenable, accepte les missions et les statuts les plus risqués, tout simplement parce qu'il ne peut pas dire non.

De la même manière, au sein d'une discussion philosophique, l'animateur qui s'inspire du clown fait feu de tout bois : il lit sur les visages des participants, scrute leurs mimiques, entend leurs silences, leurs hésitations, leurs moindres tentatives, engrange affects, percepts, concepts et traite chaque parole comme une proposition nouvelle qui doit être intégrée, dont la « jouabilité » doit être tout de suite éprouvée. Pleine présence, attention extrême à chacun, prise en compte de toute parole comme celle d'un interlocuteur valable : telles seraient ici les valeurs promues.

2. Une éthique de la vulnérabilité

Revenons un instant au *Clown* d'Henri Michaux (1966, p. 249-250), poème de 1939 dans lequel l'auteur explore plus avant un personnage conceptuel qui traverse toute son œuvre⁷ : celui du clown qui se débarrasse progressivement de sa personnalité – comme rigidification de soi et déni de sa propre multiplicité intérieure – et, abandonnant toute perspective de récompenses sociales, se risque au ridicule, affronte la déchéance, adopte une posture d'humilité totale. Par « dissipation-dérision-purgation », il s'agit d'en finir avec le sujet unifié : « vidé de l'abcès d'être quelqu'un, je boirai à nouveau l'espace nourricier »⁸. Loin de toute ambition, « ramené au rang infime », « anéanti quant à la hauteur, quant à l'estime », il plonge dans « l'infini-esprit sous-jacent ouvert à tous ». C'est bien l'ouverture qui est ici recherchée : « ouvert moi-même à une nouvelle et incroyable rosée/à force d'être nul/et ras.../et risible... ». Contrairement au pitre ou au bouffon, enfermés dans un rôle social figé⁹, le clown tel que le définit Michaux incarne une certaine *attitude éthique* : funambule à la recherche d'un fragile équilibre, il a le courage (et l'orgueil!) d'accepter le dénuement le plus total, en quête d'une posture souple qui se veut presque absence de posture et qui est en même temps la condition de toute posture, ouverture radicale au monde.

Notre hypothèse, en proposant des ateliers de jeu clownesque à des enseignants (et apprentis enseignants), est que l'animation de discussions philosophiques en classe gagnera beaucoup si elle s'inspire de la posture du clown. Il nous semble en effet qu'une même

⁷ Un grand merci à Sébastien Charbonnier qui nous a fait lire quelques pages de son mémoire de master (non publié) consacrées à la figure du clown chez le poète belge Henri Michaux; ce paragraphe en est largement inspiré.

⁸ Toutes les citations de ce paragraphe renvoient au poème « Clown » d'H. Michaux dans *Peintures* (1939).

⁹ Podcast de France Culture : À quoi servent les clowns? *Sans oser le demander*, 21 décembre 2021 : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/sans-osser-le-demander/a-quoi-servent-les-clowns-8187880>

éthique de la vulnérabilité irrigue ces deux pratiques, même si le clown l'exacerbe davantage, constituant dès lors un instrument de sensibilisation intéressant en formation didactique.

C'est au champ des recherches féministes que nous empruntons le terme d'éthique de la vulnérabilité. Depuis une dizaine d'années, la vulnérabilité a ainsi été mise sur le devant de la scène, signifiant tantôt l'exposition au risque ou la susceptibilité des corps à la blessure et à la violence, tantôt l'objet de la sollicitude (*care*) faisant appel à une réparation ou à un remède, tantôt la capacité à être affecté par la situation d'autrui (Ferrarese, 2009). Longtemps cantonnée à la sphère de la passivité (fragilité impuissante, réceptivité inerte, capacité d'être affecté dépourvue de toute puissance d'affecter), elle a plus récemment été réhabilitée dans ses liens avec la puissance d'agir comme facteur de mobilisation, d'*empowerment*, de résistance politique, de transformation sociale, etc. (Knüfer, 2021).

C'est en ce sens actif que nous reprenons ici ce terme, selon ses trois déclinaisons. Tout d'abord, l'exposition au risque. Elle constitue un élément clé de la pratique clownesque et contribue à définir la posture du clown chez Michaux. Le travail de la pensée est fait lui aussi de temps où l'on s'expose, au sens où l'on « persévère dans la sensibilité à la nature problématique de la réalité » (Charbonnier, 2014, p. 33)¹⁰, au risque parfois d'être déstabilisé, voire « emmétamorphosé », condition de possibilité de l'apprentissage et d'un rapport de résonance avec le monde (Rosa, 2022, p. 28)¹¹. C'est ici que le second sens de la vulnérabilité, comme objet de sollicitude, s'articule au premier : partager une telle expérience avec des élèves suppose que la classe soit vécue comme un « espace hors menace »¹² et qu'il y règne une confiance mutuelle, un véritable *care* pour reprendre l'expression des féministes, ce qui n'est pas toujours gagné. Si ce n'est pas le cas, le risque pour l'enseignant est alors d'un autre ordre : se heurter à un mur, ne pas toucher son public, *se prendre un bide*. La formation à l'audace de l'exposition (au problème, mais aussi à une classe) peut-elle passer par des exercices clownesques qui font vivre dans la chair ce type de vulnérabilité et l'y habituent progressivement? Ces exercices seraient-ils également utiles pour les élèves eux-mêmes? La discussion philosophique pourrait-elle alors devenir le lieu partagé d'une vulnérabilité encapacitante?

La vulnérabilité est enfin à entendre dans le dernier sens d'une aptitude à se laisser affecter par la situation de l'autre : le clown accorde un soin tout particulier à la réceptivité aux émotions des partenaires ou du public. Le regard est un canal crucial pour cette connexion. De nombreux exercices clownesques supposent de maintenir les yeux levés et de garder le contact visuel. Cette capacité à se laisser affecter va de pair avec la capacité à

¹⁰ Voir en particulier toute la première partie : « Le paradoxe comme *exposition* au problème ».

¹¹ Hartmut Rosa utilise ce terme pour qualifier « l'appropriation d'une chose de telle sorte qu'elle me métamorphose » (2022, p. 28), en lien avec son concept de résonance.

¹² Terme emprunté à Jacques Lévine (2008), qui l'utilise pour désigner un cadre sécurisant dans lequel les personnes peuvent s'engager et exprimer leur parole en toute confiance.

affecter : en étant en lien avec ses propres émotions, le clown touche son public. De même, dans la pratique philosophique, le rapport aux émotions est en réalité primordial, bien qu'il soit souvent masqué derrière la mise en avant de compétences rationnelles. Adopter la consigne des trois secondes de silence et de réceptivité affective avant de prendre la parole est une piste pratique, proposée aux clowns par Carlos Bustamante, à tenter en classe. Si les enseignants étaient eux-mêmes mieux formés à l'accueil des émotions (les leurs, celles du groupe), pourraient-ils à leur tour sensibiliser les élèves à la dimension affective des idées¹³? À la nécessité de la prendre en compte, mais aussi d'en jouer? Être conscient des affects qui nous animent quand on parle, c'est aussi prendre une distance et pouvoir en rire...

Enfin, plus fondamentalement, le chemin d'errance tracé par Michaux, loin des oripeaux sociaux et des illusions du « je », radicalise encore la proposition clown d'une posture d'ouverture qui se fiche des honneurs et des ambitions, refuse tout conformisme et se détache de toute affiliation pour mieux se délayer dans le monde, « perdu en un endroit lointain (ou même pas), sans nom, sans identité » (1966, p. 250). Chemin ardu, exigeant, qui n'est pas sans lien avec la radicalité du questionnement philosophique et qui engage un nouveau rapport au savoir.

3. Un autre rapport au savoir

Clown et philosophe apparaissent ainsi comme « deux grands personnages conceptuels inséparables, et qui ont pourtant peur l'un de l'autre, peur de leur propre désir d'être l'autre. Ils sont l'envers et l'endroit de l'expérience la plus élémentaire et radicale de l'étonnement » (Cusset, 2010, p. 6). Deux dialogues nous paraissent illustrer ces étranges croisements entre clowns et philosophes et nous font entrevoir des formes de production et de transmission de savoir différentes des formes scolaires classiques.

Dans *Le Clown Arletti*, François Cervantes et Catherine Germain nous racontent la création d'un spectacle, *Le 6ème jour*, dans lequel Arletti dérobe une valise à un conférencier endormi et s'engouffre à sa place dans la salle de conférence, s'installe à la table et découvre, face au public avide de connaissances, le thème de son exposé : la Genèse. Usurpateur, le clown n'est pourtant pas dépourvu de savoirs et d'intuitions fulgurantes, ni de connaissances enfouies dans le corps, dans les cellules, dans la mémoire (Cervantes et Germain, 2021). Il s'agit ici du *savoir inconscient*. La conférence du clown devra mettre en scène un savoir qui « touche l'ensemble du corps du conférencier, les sentiments et la chair autant que l'intelligence. Cela arrive quand il est entièrement immergé dans son sujet, quand il en fait partie, qu'il n'est pas détaché » (Cervantes et Germain, 2012, p. 59). Le clown doit ainsi « incarner la pensée » à travers une série d'improvisations qui, si elles se basent bien sur des dizaines d'heures de recherche et de travail, n'en demeurent pas moins le lieu d'une

¹³ Dans une perspective toute spinoziste, on pourrait ainsi s'intéresser aux affects passifs et aux affects actifs, et montrer comment ils peuvent seconder notre puissance d'agir, et donc de penser (Jaquet, 2005, p. 228-243).

parole spontanée qui dévoile un savoir détenu à l'insu du clown lui-même, et qui surgit à travers le corps¹⁴. Il est alors question de *savoir incarné*.

Jean Oury et Catherine Vallon, dans un bref entretien de 2013 (Vallon et Oury, 2013, p. 196-201)¹⁵, creusent eux aussi ce parallèle entre philosophe-conférencier et clown, en pointant les différences. Il faut un accident imprévu pour que le conférencier se trouble, se demande ce qu'il fait là, et, alors qu'il se croyait détenteur d'un savoir, ne sache soudain plus ce qu'il a à dire. Dans le renversement que génère l'irruption du réel surgit quelque chose de l'ordre du clown : « venir de rien », ne rien savoir, être en panne de discours, sans programme établi. Habituellement, « le conférencier vient délivrer son savoir » (on parle alors de *savoir établi*), sérieusement plongé en lui-même, tandis que le clown, plus extraverti, chemine au fil de sa rencontre avec le public et « vient délivrer l'instant ». Même lorsque le conférencier laisse venir l'inattendu, comme Jean Oury tente de le faire lui-même dans ses conférences, il n'atteint jamais exactement la posture du clown, qui est en profonde relation avec le public et qui s'exprime avant tout par le corps. Le discours que tient le clown, parfois dans le silence, est plus proche du dire que du dit. Il est « dans le registre de la parole qui s'invente, qui s'écrit, parole difficile qui veut dire de toujours plus loin », et qui s'appuie pour cela sur « une virgule, un sourire, un rien, là où est le corps » (Vallon et Oury, 2013, p. 201). C'est le *savoir émergent*.

On le voit, il est bien à nouveau question de vulnérabilité ici : celle, difficilement assumée, du conférencier-philosophe en perte de maîtrise, en contraste avec celle, revendiquée, du clown qui se livre à nu et incarne finalement, à partir de son exceptionnelle capacité à se laisser affecter, un savoir émergeant presque à son insu.

Conclusions : une éthique transposable en classe de philosophie?

Deux étudiantes, un ex-étudiant de l'année passée et deux enseignantes de *Philosophie et citoyenneté* (CPC) à l'école secondaire ont eu l'occasion de suivre les cinq ateliers de jeu clownsque donnés par Carlos Bustamante à l'Université de Liège. Le reste du groupe était constitué de personnes extérieures au projet initial, étudiants, comédiens amateurs, artistes en recherche. Souhaitant observer les bénéfices et les écueils d'une telle sensibilisation en formation initiale, nous avons choisi de suivre en particulier les trois philosophes les plus jeunes du groupe, encore en plein apprentissage du métier de professeur de CPC, soit en master didactique, soit frais émoulu de l'année d'avant. C'est auprès d'eux trois que nous avons recueilli les propos qui forment nos conclusions ci-dessous. Ces entretiens ont une

¹⁴ La conférence est ici pensée comme « tentative de mettre ensemble des éléments disparates », que ce soient des idées ou des impressions du corps, qui sinon tendent à l'éclatement. La conférence physique (« poids du corps, contact des coudes sur la table, regard du public, envie et appréhension de prendre la parole devant des gens qui attendent un savoir »), placée comme un calque sur celle des idées, « donne l'épaisseur du sujet et le dénouement de cette situation étrange ». (Cervantes et Germain, 2021, p. 62).

¹⁵ Tous les extraits entre guillemets de ce paragraphe sont extraits du même article.

valeur purement heuristique : nous avons sollicité les étudiantes et étudiants pour penser avec nous l'expérience, nous faire des retours sur leur vécu, partager leurs réflexions et observer ensemble comment cela dynamisait leur formation didactique. Trois points saillants de ces échanges nous paraissent mériter d'être relevés pour faire droit à l'expérience subjective des participantes et participants, et pour relayer leurs propres questionnements, en écho aux nôtres.

Les trois personnes interviewées ont tout d'abord relevé le caractère inconfortable de la posture du clown par opposition à celle du professeur. Partir de rien, laisser venir les émotions, composer avec elles en faisant face au regard du public : tout cela a été vécu en partie comme une épreuve, « une confrontation à soi douloureuse »¹⁶, voire impudique. La peur de perdre le contrôle, mais aussi de ne pas répondre aux attentes supposées de Carlos Bustamante, a rendu l'exercice stressant. Montrer sa vulnérabilité, « rendre disponible ce qu'on garde d'habitude pour soi », entraîne la nécessité d'une forme de *care*, que l'atelier se veuille thérapeutique ou non.

L'accent a été mis sur l'aide qu'a constituée le nez : accessoire proposé seulement à la dernière séance, sorte de mini-masque, le nez « protège », « permet un changement d'état », « donne de la force ». En tant que tel, il joue un rôle proche de celui du statut social du prof, sorte de masque qui le sécurise en l'instituant sujet-supposé-savoir : le professeur n'a ainsi « rien à prouver ». Il est d'emblée installé dans la fonction, avec l'autorité supposée qui l'accompagne, et subit donc moins de pression que le clown en formation partant du néant, à nu.

Ces premières évocations permettent de mesurer à quel point ces techniques de jeu clownesque doivent être maniées avec une extrême délicatesse et dans le respect des participants, en évitant tout forçage; et combien les apprentis enseignants ont besoin de se reposer sur un cadre et sur un statut rassurants que l'attitude clown vient perturber.

Mais si les étudiantes et étudiants opposent d'abord la posture du clown à celle du professeur pour insister sur l'inconfort qu'elle génère, dans un second temps, ils la mettent en avant pour des qualités que le professeur, davantage ancré dans la maîtrise et la planification, ne cultive pas autant : l'attention extrême, l'observation, l'écoute, la sensibilité et l'ouverture à la singularité de chacun. Plus précisément, la figure du clown se rapproche à leurs yeux de l'animateur philo qu'ils sont aussi en classe, quand ils abandonnent un temps la casquette du professeur pour animer une discussion philosophique. Il s'agit alors de prendre de front la surprise, la déstabilisation, de dire « oui » et de composer avec ce qui vient. Cette expérience de l'aporie ou de l'impasse fait partie de la recherche philosophique; animateurs et animés doivent pouvoir la vivre sans l'éviter, affronter aussi l'échec

¹⁶ Les passages entre guillemets sont extraits des entretiens et reprennent mot pour mot la parole de l'une ou l'autre des personnes interviewées, tout en préservant leur anonymat.

momentané, la frustration. C'est le fait de traverser le trouble *ensemble* qui est intéressant, contrairement aux stratégies pédagogiques où le professeur sème le trouble volontairement pour mieux tirer les ficelles.

C'est alors une question de rythme dans l'alternance des postures qui semble intéressante aux yeux des étudiantes et étudiants : celle du professeur classique, type conférencier, plus proche du théâtre en ce qu'il endosse un rôle clairement distinct de sa personnalité et joue une pièce en grande partie écrite à l'avance (même si ça se veut naturel), et celle du clown, qui cultive un rapport à soi sincère, ancré dans ses émotions, où je et jeu ont tendance à se fondre, et où il y a place pour le lâcher-prise et l'abandon. Dans les moments clown, le professeur veut se faire plus attentif à ses élèves, être davantage en contact avec eux, ressentir ce qu'ils lui font, l'exprimer, faire avec¹⁷.

Se pose enfin la question de la survie du clown en milieu scolaire : comment embrasser le chaos, l'instabilité, accepter d'aller là où la discussion nous mène dans un contexte scolaire où tout semble devoir être planifié et sous contrôle? Comment laisser transparaître une certaine vulnérabilité là où une posture d'autorité est attendue de nous? Comment rester dans le doute et dans l'ouverture à l'émotion tout en sachant que tout le monde ne va pas jouer le jeu, que l'on risque de s'exposer au regard moqueur d'autrui? Que peut-on montrer de soi dans ce contexte scolaire, en tant que professeur? Peut-on se permettre un rapport sensible au monde et espérer que les élèves suivent le mouvement? Car tout l'enjeu est bien là : intégrer des éléments de l'éthique du clown dans les classes pour mieux éduquer à la philosophie et, loin des leçons de morale, partager un éthos.

Références

- Bérard, M., Coasne-Khawrin, M., Delanoé, A. et Dufourt, P. (2021). *Care et philosophie pour enfants : au-delà du caring thinking, un projet éthique et politique. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 1-15.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood and Philosophy*, 13(28), 415-452.

¹⁷ Dominique Bucheton et Yves Soulé parlent de postures enseignantes pour désigner des « manières cognitives et langagières de s'emparer d'une tâche » qui sont comme des vitesses différentes sur un vélo : en fonction des obstacles rencontrés, l'enseignant peut en changer au fur et à mesure de la leçon; parmi ces postures, ils évoquent la posture de contrôle (maître qui donne le savoir dans une ambiance tendue et contrôlante), qui ressemble un peu à celle de l'enseignant-conférencier évoqué ici, et celle de lâcher-prise (mise en autonomie des élèves, confiance, refus d'intervenir pour mieux les laisser s'aventurer) qui rejoint davantage celle du « professeur-clown » (Bucheton et Soulé, 2009). Néanmoins, aucune des cinq postures décrites ne recouvre vraiment l'attitude toute particulière que nous avons cherché à décrire tout au long de cet article.

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cervantes, F. et Germain, C. (2021). *Le clown Arletti. Vingt ans de ravissement*. Magellan & Cie.
- Charbonnier, S. (2014). *L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*. ENS éditions.
- Cusset, Y. (2010). Penser, s'étonner, s'éclater : d'une tentative pour rendre au café-théâtre son pouvoir d'étonnement philosophique. *Diotime. Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, n° 45, juillet 2010. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/045/004/>.
- Dallaire, M. (2015). *Le clown l'art la vie*. Michel Dallaire.
- Deleuze, G. (1985). *L'image-temps*. Les Éditions de Minuit.
- Delille, V., Frieden, N., Herla, A. et Jeanmart, G. (2017). La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée. Dans J.-P. Simon et M. Tozzi (dir.), *Paroles de philosophes en herbe*, (p. 239-259), UGA Éditions.
- Dewey, J. (2008). *Logic: the theory of inquiry*, The Later Works, Vol. 12, Southern Illinois University Press. (Publication originale en 1938)
- Ferrarese, E. (2009). Vivre à la merci. Le care et les trois figures de la vulnérabilité dans les théories politiques contemporaines. *Multitudes*, 2/3(37-38), 132-141. DOI 10.3917/mult.037.0132
- Goudard, P. (2013). Le clown, poète du désordre. *Sens-Dessous*, 1(11), 129-138. DOI 10.3917/sdes.011.0129
- Jaquet, C. (2005). *Les expressions de la puissance d'agir chez Spinoza*. La Sorbonne.
- Knüfer, A. (2021). Mobilisations de vulnérabilité. Réappropriations et resignifications d'une notion. *Genre, sexualité & société*, 25(printemps). <https://doi.org/10.4000/gss.6475>
- Lecoq, J. (1997). *Le Corps poétique, un enseignement de la création théâtrale*, (en collaboration avec Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias). Actes Sud-Papiers.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité?* ESF.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating? *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45.
- Michaux, H. (1966). *L'espace du dedans. Pages choisies*. Gallimard.
- Mosna-Savoye, G. (2021, 21 décembre). *À quoi servent les clowns?* (Émission France Culture, série *Sans oser le demander*). [Balado] Dans *Radio-France*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/sans-osser-le-demander/a-quoi-servent-les-clowns-8187880>

- PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*. Vrin.
- Polo, C. et Lund, K. (2021). La saisie émotive du kairos avec des enfants : entre acte philosophique et geste didactique. *Studia UBB*, 66(30), 103-134.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Tozzi, M. (2014). Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants. *Diotime*, 60(4).
<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/060/019/>
- Tozzi, M. (2019). *Perspectives didactiques en philosophie. Éclairages théoriques, historiques, pistes pratiques*. Lambert Lucas.
- Vallon, C. et Oury, J. (2014). Le clown et le conférencier. *Chimères*, n° 84, 196-201. <https://doi.org/10.3917/chime.084.0196>

La pratique du dialogue philosophique au service du respect inconditionnel de la personne enseignante

Nadia Bélanger, Mathieu Gagnon et Jonathan Smith

Numéro 15, automne 2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la
diversité théorique et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110001ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110001ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélanger, N., Gagnon, M. & Smith, J. (2023). La pratique du dialogue
philosophique au service du respect inconditionnel de la personne
enseignante. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 42–61.
<https://doi.org/10.7202/1110001ar>

Résumé de l'article

Le respect est essentiel à l'établissement d'un climat de classe sain et favorable
aux apprentissages. Les personnes enseignantes doivent effectivement se
montrer sensibles à leur propre disposition au respect et utiliser des
interventions efficaces pour que les élèves se sentent respectés en classe. Or, en
quoi consiste ce respect et quelles sont les conditions à mettre en place pour le
favoriser? Le présent article explore les rapports au savoir, à la parole et au
pouvoir et les responsabilités qui s'y rattachent de la pratique du dialogue
philosophique (PDP), qui engage la personne enseignante dans un respect
inconditionnel, le type de respect attendu pour la classe.



La pratique du dialogue philosophique au service du respect inconditionnel de la personne enseignante

Nadia Bélanger, étudiante à la maîtrise

Université de Sherbrooke

Mathieu Gagnon, professeur titulaire

Université Laval

Jonathan Smith, professeur

Université de Sherbrooke

Résumé : Le respect est essentiel à l'établissement d'un climat de classe sain et favorable aux apprentissages. Les personnes enseignantes doivent effectivement se montrer sensibles à leur propre disposition au respect et utiliser des interventions efficaces pour que les élèves se sentent respectés en classe. Or, en quoi consiste ce respect et quelles sont les conditions à mettre en place pour le favoriser? Le présent article explore les rapports au savoir, à la parole et au pouvoir et les responsabilités qui s'y rattachent de la pratique du dialogue philosophique (PDP), qui engage la personne enseignante dans un respect inconditionnel, le type de respect attendu pour la classe.

Mots-clés : dialogue philosophique, éthique enseignante, philosophie pour enfants et adolescents, relation enseignant-élève, respect

Abstract: Respect is essential to a healthy and positive classroom environment that fosters students' learning and development. Teachers should be concerned about their disposition to respect students and use effective methods to ensure that students feel respected in class. However, what is respect exactly, and what conditions must be put in place to promote it? This article explores the relations to knowledge, speech and power, and the responsibilities that come with the practice of philosophical dialogue (PPD). The emerging reflections can provide teachers with a frame of reference to demonstrate an ethic of unconditional respect in their classrooms.

Keywords: philosophical dialogue, philosophy for children and adolescents, respect, teacher-student relationship, teaching ethics

Introduction

Selon l'histoire des idées morales, c'est Emmanuel Kant (1785/2007) qui, à la fin du 18^e siècle, contribue à la théorisation moderne de la notion de respect de la personne en proposant la prescription morale selon laquelle toute personne doit être traitée comme une fin. Cette prescription a pour idée que tous les êtres humains devraient traiter les autres et être traités comme des égaux. Cette idée d'un rapport égalitaire ne semble s'être appliquée que très récemment à l'enfant, entre autres par l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989. Le message de Korczak (1929/2009), l'un des principaux initiateurs de l'idée selon laquelle les enfants aussi ont des droits, était que les enfants méritent le respect parce qu'ils sont des êtres humains et qu'ils possèdent des capacités et des compétences. Dans le contexte scolaire du début du 20^e siècle, des pédagogues comme Montessori, Dewey, Freinet, et Lipman, l'initiateur de la pratique de la philosophie pour enfants, vont repenser le rapport de la personne enseignante à l'élève et le rapport de l'élève à ses pairs. Selon Malti *et al.* (2020), le respect sera toujours un important objet de préoccupation pour les chercheurs issus de différentes disciplines, « puisqu'il peut agir sur la manière dont la personne devrait traiter les autres et peut servir de source d'inspiration et d'espoir pour la paix lorsqu'il est observé chez d'autres qui le démontrent » (p. 9)¹. Toutefois, si l'importance du respect fait l'objet d'un certain consensus, des désaccords demeurent sur la manière de le conceptualiser et, plus largement, sur ce qui est impliqué lorsqu'une personne se sent respectée. En raison du rôle important que joue le respect dans l'instauration et dans le maintien d'un climat de classe sain et favorable aux apprentissages, il nous semble important de nous pencher sur des pratiques qui pourraient effectivement être utilisées afin de permettre aux élèves de vivre des expériences de respect et de s'engager dans des conduites empreintes de cette disposition. Le présent article s'intéresse à une telle pratique, celle qui est connue sous le nom de pratique du dialogue philosophique (Gagnon et Yergeau, 2016).

1. Pourquoi s'intéresser au respect au sein du groupe-classe?

En contexte scolaire, le respect perçu par les élèves peut être essentiel à leur bien-être au sein du groupe-classe. En effet, des recherches tendent à montrer un lien positif entre le fait de se sentir respecté et l'estime de soi (Huo *et al.*, 2010; Simon et Stürmer, 2005; Smith *et al.*, 1998; Tyler *et al.*, 1996). À cela s'ajoute le fait que, lorsque le climat scolaire est respectueux, les adolescents tendent à éprouver moins de symptômes associés à un état dépressif comme le désespoir et l'idéation suicidaire (LaRusso *et al.*, 2008). De plus, le climat scolaire respectueux pourrait contribuer à prévenir certains problèmes de santé mentale et la prise de risques (alcool, drogue) chez les adolescents, puisque le stress y est moindre et le soutien plus présent (LaRusso *et al.*, 2008). Ils adhéreraient aussi à des normes de comportements plus saines et auraient moins tendance à se lier d'amitié avec les pairs qui

¹ Le mot « paix » devrait être entendu ici dans le sens d'un vivre-ensemble qui n'est pas sans conflit, puisqu'il peut y avoir du respect dans le conflit.

adoptent des comportements qui posent des risques pour la santé (LaRusso *et al.*, 2008; Loukas *et al.*, 2006).

Le respect peut aussi être nécessaire pour le sentiment de sécurité dans le groupe-classe. Dans l'étude de Welsh (2000), la perception du respect est le prédicteur le plus important de la sécurité perçue. Les résultats de Langdon et Preble (2008) montrent que le fait de se sentir respecté est aussi négativement lié aux autoévaluations d'expériences de victimisation. Les adolescents qui sont victimes d'intimidation et ceux qui sont à la fois victimes et auteurs ont le sentiment d'être moins respectés par les autres que les enfants non victimisés (Morrisson, 2006). De plus, les pairs perçoivent moins de comportements agressifs manifestés chez les élèves qu'ils respectent (Cohen *et al.*, 2006; Kuryluk *et al.*, 2011). Dans l'étude de Leary *et al.* (2005), les résultats soulèvent le fait que le respect comme attitude prosociale est lié positivement à la santé psychologique et à l'identité sociale et qu'il est nécessaire que les adolescents soient accompagnés pour gérer les manques de respect sans avoir recours à la violence.

Le respect peut également être indispensable à l'engagement des élèves au sein du groupe-classe via des comportements prosociaux, comme la participation volontaire aux activités (Smith et Tyler, 1997) et la coopération (De Cremer, 2002). Il semble aussi que les enfants ont tendance à respecter davantage les pairs qu'ils apprécient et vice versa (Hsueh *et al.*, 2005). Les membres d'un groupe-classe qui se sentent respectés mettent généralement davantage d'efforts pour contribuer au bon fonctionnement dudit groupe (Branscombe *et al.*, 2002; Smith et Tyler, 1997; Spears *et al.*, 2005). Par exemple, lorsque les élèves ont le sentiment qu'un groupe ethnique est respecté, ceux qui appartiennent à ce groupe pourraient s'engager davantage (Huo *et al.*, 2010). De plus, lorsque les élèves communiquent au moyen de commentaires respectueux, ils sont plus enclins à s'engager par des comportements prosociaux orientés vers le groupe-classe et à s'identifier à celui-ci (Simon et Stürmer, 2005).

Enfin, le respect peut être utile à l'exercice de la compétence sociale des élèves du groupe-classe. La compétence sociale peut être définie au sens large comme « la capacité de réaliser des objectifs dans les interactions sociales tout en maintenant simultanément des relations positives avec les autres au fil du temps et à travers les situations » (Rubin *et al.*, 1998, p. 645). La compétence sociale implique un équilibre entre l'agentivité et la poursuite d'objectifs communs (Cohen *et al.*, 2006). Les exemples de Cohen *et al.* (2006) illustrent bien cet équilibre : les enfants agressifs peuvent être efficaces pour obtenir ce qu'ils veulent, mais être considérés comme socialement incompetents, car ils sont détestés du groupe; les enfants soumis peuvent facilement s'entendre avec les autres, mais sont considérés comme socialement incompetents, car ils n'exercent aucune influence. Les recherches suggèrent d'ailleurs l'existence d'un lien positif entre le fait de se sentir respecté par les pairs et les niveaux interactionnel (Langdon et Preble, 2008), relationnel (Hsueh *et al.*, 2005) et de groupe (Cohen *et al.*, 2006) de la compétence sociale. Par exemple, lorsque l'élève se sent

apprécié de ses pairs (*liking*), il peut se sentir plus respecté et, par la suite, se sentir plus compétent socialement (Cohen *et al.*, 2006). Au contraire, le fait de ne pas se sentir inclus est généralement souffrant psychologiquement (Anderson *et al.*, 2015).

En somme, le respect peut contribuer à l'exercice de la compétence sociale, à l'engagement scolaire et au bien-être de l'élève. À la lumière de ce qui précède, nous considérons que le respect gagnerait à occuper une place centrale à l'école, notamment dans la relation personne enseignante-élève. La section suivante permet de saisir le fait que la personne enseignante a la responsabilité de contribuer positivement à ce que l'élève se sente respecté.

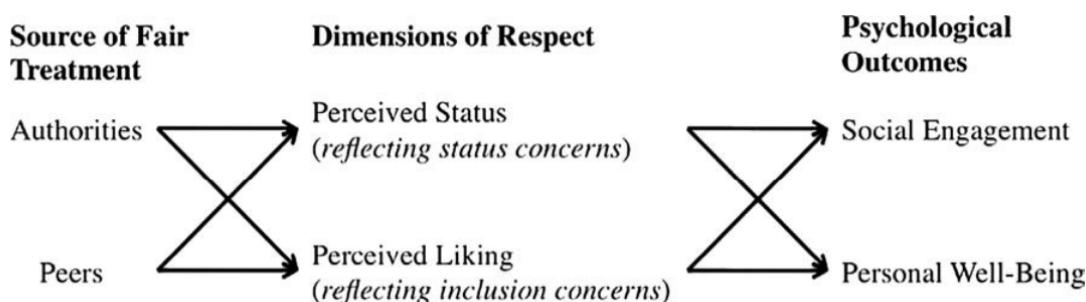
2. Le respect comme agir éthique professionnel

Le respect comme agir éthique se trouve au cœur de deux des compétences inscrites au référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020). Selon la compétence 6, la personne enseignante a la responsabilité de gérer le fonctionnement du groupe-classe en mettant en place, « de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages » (MEQ, 2020, p. 61) et en conduisant ses élèves à développer les compétences sociales à la base du savoir-vivre ensemble. Par ailleurs, la compétence 13, qui est transversale à toutes les autres, prescrit à la personne enseignante d'agir en accord avec les principes éthiques de la profession. Dans la description de cette compétence, il est écrit que « globalement, l'agir éthique se traduit, dans son rapport à l'autre, par une attitude de respect, d'inclusion et d'ouverture vis-à-vis des élèves, de ses collègues, des parents et des partenaires de la communauté » (MEQ, 2020, p. 81). Quand le besoin de respect dans les relations n'est pas comblé, les adolescents peuvent devenir méfiants et cyniques envers l'autorité (LaRusso et Selman, 2003). L'élève a donc besoin de sentir que son point de vue et sa participation sont valorisés (LaRusso *et al.*, 2008). Pour ce faire, la personne enseignante peut adopter un agir éthique basé sur le respect qui mettra de l'avant la capacité de l'élève à prendre des décisions pour lui-même, car elle reconnaît que les attentes comportementales sont importantes, mais qu'elles ne sont pas suffisantes pour assurer l'épanouissement de l'élève (LaRusso *et al.*, 2008). Dès lors, il relève de la responsabilité de la personne enseignante de créer « les conditions éducatives dans lesquelles les élèves seront valorisés, respectés et compris » en multipliant « les occasions d'apprentissage d'un vivre-ensemble qui priorise des relations interpersonnelles, sociales et interculturelles de nature respectueuse et enrichissante » (MEQ, 2020, p. 81). Bref, la personne enseignante a la responsabilité de s'assurer que l'élève se sent respecté en classe.

3. Le traitement de l'élève par la personne enseignante

Peu importe l'approche pédagogique, y compris lors de la pratique du dialogue philosophique (PDP), la personne enseignante a une certaine autorité et, en ce sens, il paraît important d'examiner la relation entre l'autorité et le respect perçu. Le modèle d'Huo et Binning (2008; Huo *et al.*, 2010) semble pertinent pour étudier la relation personne enseignante-élève, puisqu'une de ses parties s'intéresse à l'effet du traitement de l'autorité sur le respect perçu. Quoiqu'il semble tout aussi important d'étudier l'effet du traitement par les pairs sur le respect perçu, cet article porte sur l'effet du traitement par l'autorité. Dans le contexte qui nous intéresse, l'autorité est la personne enseignante et le respect perçu est celui de l'élève.

Figure 1 : Modèle à double voie du respect (Huo *et al.*, 2010, p. 98)



Selon ce modèle (Huo *et al.*, 2010; Huo et Binning, 2008), le respect est important pour les personnes dans la vie de groupe puisqu'il répond à deux besoins fondamentaux de la vie sociale : le besoin du statut (Maslow, 1943) et le besoin d'appartenance (Baumeister et Leary, 1995). En s'appuyant sur ces deux principes organisationnels du groupe, le modèle dégage deux voies, à savoir l'inclusion perçue (*perceived liking*) et le statut perçu (*perceived status*). Ces deux dimensions du respect viendraient à leur tour façonner les attitudes et les comportements qui auraient un effet sur l'engagement social et sur le bien-être individuel. Tandis que le statut perçu est un construit vertical qui permet d'étudier la position sociale d'une personne par rapport à l'autre, l'inclusion perçue est un construit horizontal qui permet d'étudier les relations dans le groupe (Anderson *et al.*, 2015).

Huo *et al.* (2010) définissent le respect basé sur le statut perçu comme reflétant la perception qu'a la personne de sa valeur en tant que membre du groupe. Il est théoriquement possible, selon eux, que tous les membres du groupe se sentent valorisés. Or, il est important de saisir qu'une personne peut percevoir qu'elle a un statut élevé, sans le posséder réellement (Leary *et al.*, 2014). Le statut est également contextualisé dans une relation ou dans un groupe en particulier. Un élève peut donc avoir un statut élevé dans sa famille, mais faible dans son groupe-classe, puisque les caractéristiques personnelles qui sont valorisées peuvent varier d'un environnement social à l'autre (Anderson *et al.*, 2015).

Quant au respect qui se base sur l'inclusion perçue, il a pour fonction de communiquer à la personne qu'elle fait partie du groupe (Huo *et al.*, 2010). Ce respect est un besoin fondamental qu'a l'élève puisqu'il constitue en quelque sorte la reconnaissance du fait qu'il est accepté du groupe-classe auquel il appartient (De Cremer, 2003). L'inclusion perçue est subjective dans le sens où les perceptions que la personne a d'elle-même sont filtrées par ses métaperceptions de la manière dont les autres la perçoivent (Spears *et al.*, 2006). De plus, les études précédentes montrent que le respect basé sur l'inclusion perçue n'est pas inconditionnellement accordé de manière positive et dépend dans une certaine mesure de sa source (Spears *et al.*, 2006), qui peut être la personne enseignante ou les pairs dans le contexte de la classe.

Huo *et al.* (2010) définissent le traitement juste (à la fois égalitaire et équitable) comme un traitement caractérisé par des critères relationnels standards comme l'impartialité et la confiance. L'étude de Shaw *et al.* (2014) montre d'ailleurs que la compréhension qu'ont les enfants des principes du traitement juste leur permet de reconnaître l'importance et la valeur de traiter les autres de la même façon qu'eux-mêmes veulent être traités et d'accepter leurs différences. Les résultats de l'étude empirique d'Huo *et al.* (2010) montrent que le traitement juste agit à la fois sur les deux dimensions du respect perçu, ce qui permet de répondre aux besoins de statut et d'inclusion; la personne peut percevoir qu'elle est jugée digne et qu'elle est appréciée.

Comme nous l'avons exposé dans les sections précédentes, le respect semble être un élément essentiel au bien-être, à l'engagement et à l'exercice de la compétence sociale des élèves et la personne enseignante a la responsabilité de s'assurer que l'élève se sent respecté dans la classe. Les résultats d'Huo *et al.* (2010) montrent que le traitement de la personne enseignante pourrait en effet agir sur le respect perçu de l'élève. Or, mis à part cette idée de traitement juste, ce modèle ne nous renseigne que bien peu sur le type de respect dont il est question. Au mot *traitement* nous préférons ceux d'*agir éthique* pour les sections suivantes, puisque ce sont ceux qu'utilise le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du MEQ (2020) et que l'idée d'*agir éthique* est plus englobante que celle de *traitement*. À cet égard, le modèle de Nasie (2022) peut informer sur le type de respect supposé et attendu de l'*agir éthique* de la personne enseignante.

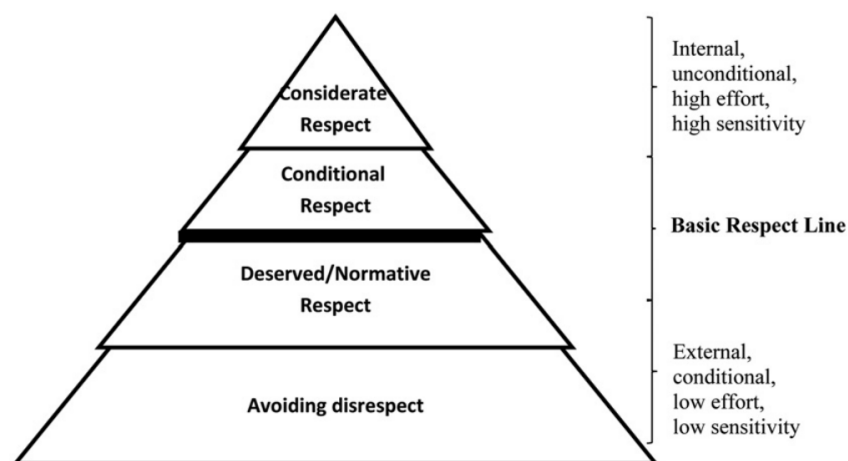
4. Les éthiques du respect

Dans son étude fondée sur une méthode de théorisation ancrée, Nasie (2022) utilise les connaissances issues de l'expérience de vie des personnes. Le modèle qui émerge de l'analyse des résultats catégorise quatre grandes conceptions du respect : le respect inconditionnel (*considerate respect*), le respect conditionnel (*conditional respect*), le respect mérité ou normatif (*deserved/normative respect*) et l'évitement du manque de respect (*avoiding disrespect*). Les catégories sont organisées de manière hiérarchique, dans un

modèle pyramidal, de manière à dégager une ligne qui distingue le respect minimal donné généralement à chaque personne du respect additionnel qui n'est pas donné à chaque personne ou dans tous les contextes. L'organisation hiérarchique se base sur quatre critères :

- 1) Le respect est-il conditionnel ou inconditionnel?
- 2) La motivation au respect est-elle externe ou interne?
- 3) Le respect demande-t-il un degré faible ou élevé de sensibilité?
- 4) Le respect demande-t-il un degré faible ou élevé d'effort?

Figure 2 : Modèle pyramidal du respect (Nasie, 2022, p. 10)



Le modèle pyramidal du respect de Nasie (2022) est pertinent pour étudier le respect dans le contexte de la classe, car ses catégories sont opératoires, c'est-à-dire qu'elles fournissent des critères pouvant se rapporter à des éléments de l'éthique de la personne enseignante. Pour cet article, nous tenons pour acquis que les quatre conceptions du respect renvoient en elles-mêmes à quatre éthiques différentes. Dans un souci de clarté conceptuelle, nous proposons également de légères modifications dans le choix des mots, car, comme le soulève Nasie (2022), la conception du respect est liée à la culture dans laquelle il est situé et la langue utilisée vient lui donner un sens et des expressions qui s'y rattachent. Nous soutenons donc qu'il existe théoriquement et possiblement quatre formes d'éthique du respect : 1) l'éthique du respect utilitaire, 2) l'éthique du respect mérité, 3) l'éthique du respect mutuel et 4) l'éthique du respect inconditionnel.

Le tableau synthèse ci-dessous présente les critères proposés par Nasie (2022) qui peuvent être associés à chacune des catégories et qui peuvent en même temps permettre de situer, parmi les quatre formes d'éthique du respect, l'agir éthique de la personne enseignante dans le contexte de la classe. L'éthique supposée et attendue de la personne enseignante serait celle du respect inconditionnel.

Tableau 1 : Les formes d'éthique du respect (Bélanger, Gagnon et Smith (2023))

Les éthiques du respect	Description brève	Les critères
Éthique du respect utilitaire	La personne reconnaît les « ne pas » liés aux normes sociales et applique le respect comme une règle.	• Respect conditionnel • Motivation extrinsèque • Faible niveau de sensibilité • Faible niveau d'effort
Éthique du respect mérité	La personne reconnaît le respect comme droit humain en traitant les autres de manière égale.	• Respect conditionnel • Motivation extrinsèque • Faible niveau de sensibilité • Faible niveau d'effort
Éthique du respect mutuel	La personne reconnaît le statut particulier et singulier de chacun et cherche à créer des relations réciproques.	• Respect conditionnel • Motivation extrinsèque • Haut niveau de sensibilité • Haut niveau d'effort
Éthique du respect inconditionnel	La personne a pour valeur interne le respect et reconnaît les besoins de l'autre en adaptant ses attitudes et ses comportements.	• Respect inconditionnel • Motivation intrinsèque • Haut niveau de sensibilité • Haut niveau d'effort

4.1 L'éthique du respect utilitaire

La personne qui agit selon une éthique du respect utilitaire évite de traiter l'autre de manière négative en basant son jugement sur les normes sociales. Elle évite les manques de respect pour ne pas nuire à l'autre, car elle reconnaît qu'il y a certaines limites à ne pas franchir. Par exemple, la personne n'insulte pas l'autre de manière verbale ou n'interrompt pas la personne qui parle (Huo *et al.*, 2010). Le respect est utilitaire dans le sens où il devient un moyen en vue d'une fin, plus précisément, le moyen d'éviter une conséquence négative sur soi. Le respect est alors conditionné par les normes sociales, qui motivent de manière extrinsèque les comportements d'évitement. Ces derniers deviennent une base de respect qui fait en sorte que la personne ne manque pas de respect à l'autre. Cette éthique du respect s'inspire du concept d'*obstacle-respect* de Hudson (1980) et du concept de *respekt* de Feinberg (1973), utilisés pour décrire une précaution prise envers une menace ou un respect motivé par la peur.

4.2 L'éthique du respect mérité

La personne qui agit selon une éthique du respect mérité accorde son respect à l'autre conformément aux normes sociales, qui conditionnent et motivent ses comportements. La personne reconnaît comme norme que le fait de se comporter de manière respectueuse est un devoir sur le plan des droits humains. Ce respect se distingue du respect utilitaire par le fait que la personne s'engage dans des comportements respectueux, au lieu d'éviter simplement les manques de respect. Cette catégorie comprend deux types de comportements : ceux qui sont jugés appropriés ou polis, et ceux qui permettent de réguler les interactions de la vie

quotidienne. Cette éthique du respect s'inspire du concept de *directive-respect* de Hudson (1980), utilisé pour décrire un respect balisé dans l'action par la directive.

4.3 L'éthique du respect mutuel

La personne qui agit selon une éthique du respect mutuel montre son estime ou sa reconnaissance envers les réalisations, le statut ou les traits de personnalité de l'autre. Elle sent également qu'elle reçoit l'estime ou la reconnaissance de l'autre selon les normes sociales de la réciprocité. Le sentiment de respect ainsi que les comportements respectueux sont partagés ou mutuels. Comparativement au respect mérité, le respect mutuel est donné à une certaine condition, celle de recevoir de l'autre le même respect. Ce respect conditionne l'action dans la mesure où le comportement vise la réciprocité. Le respect devient alors motivé de manière extrinsèque par les récompenses, les applaudissements, les rétroactions positives, l'expression de la gratitude, etc. Cette éthique s'inspire des concepts de *appraisal-respect* de Darwall (1977) et de *evaluative-respect* de Hudson (1980), lesquels réfèrent à un sentiment d'estime envers l'autre provenant d'une évaluation positive de ses qualités, de ses réalisations, etc.

4.4 L'éthique du respect inconditionnel

La personne qui agit selon une éthique du respect inconditionnel remarque et porte attention à l'existence de l'autre, reconnaît ses besoins et a le souci d'y répondre en adaptant ses attitudes ou ses comportements. Ce type de respect renvoie à une valeur qui est chère à la personne et qui peut influencer ses comportements. Il ne serait pas régulé par des influences externes, comme la peur qui, elle, peut être associée au respect utilitaire. Il ne dépend pas non plus de normes comme dans le cas du respect mérité ou mutuel. Cette éthique s'inspire du concept *recognition-respect* de Darwall (1977), utilisé pour décrire la disposition à prendre en considération l'existence de l'autre, à lui accorder l'attention appropriée et à agir en conséquence. Dans le même sens, elle s'inspire de la définition de Martha Nussbaum (1980), pour qui le respect est une qualité et une disposition de la personne (manière d'agir habituelle) visible dans certains contextes et sous certaines conditions.

Nous proposons donc que le respect inconditionnel soit défini comme une disposition qui oriente l'éthique (entendu comme la manière d'agir) de la personne qui la possède. Nous soutenons que l'éthique attendue et souhaitée de la personne enseignante en classe est une éthique du respect inconditionnel pour plusieurs raisons. D'abord, il est essentiel que le respect soit l'une des valeurs de la personne enseignante et qu'il soit accordé de manière inconditionnelle à l'élève, et ce, a priori. Autrement dit, le respect ne doit pas être conditionnel à quoi que ce soit, de manière à arriver après. C'est la condition favorisant l'engagement et le bien-être en classe. Il doit donc être là avant. Pour que l'élève se sente respecté, il doit toutefois être en mesure de satisfaire deux besoins fondamentaux, l'un lié au statut et l'autre lié à l'inclusion. Lorsque la personne enseignante adopte une éthique du

respect inconditionnel, elle accorde une attention à ces deux besoins, ce qui requiert un niveau élevé de sensibilité pour les reconnaître, mais également un niveau élevé d'efforts pour en tenir compte en adaptant ses attitudes et ses comportements.

Bref, l'éthique du respect inconditionnel semble être celle qui est souhaitée et attendue de la personne enseignante en classe puisqu'elle est la seule parmi les quatre formes d'éthique du respect à être caractérisée par un respect inconditionnel et motivé intrinsèquement. Nous soutenons théoriquement que la pratique du dialogue philosophique (PDP) apparaît comme une avenue porteuse pour que l'élève se sente respecté en classe, puisqu'elle semble exiger de la personne enseignante l'adoption de cette éthique du respect inconditionnel.

5. L'éthique du respect inconditionnel dans la PDP en classe

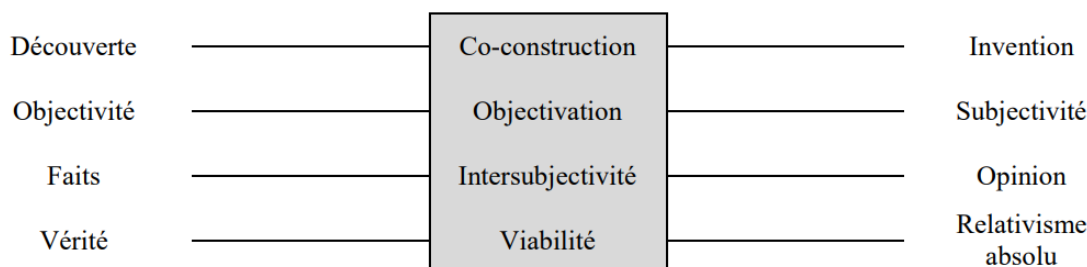
Pour montrer comment la PDP semble exiger que la personne enseignante adopte une éthique du respect inconditionnel, nous proposons d'abord une analyse de cette pratique au regard des rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir, à l'intérieur desquels s'inscrivent les interventions éducatives dans le contexte de la classe.

5.1 Les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir

Selon Gagnon (2011), la question des rapports aux savoirs est fondamentale dans toute dynamique d'enseignement-apprentissage, puisqu'ils conditionnent en quelque sorte la posture enseignante. La PDP implique des rapports aux savoirs particuliers qui peuvent se décliner en fonction de deux axes : 1) la nature des savoirs et 2) l'acte de connaître (Schommer-Aikins, 2004). En effet, du point de vue de la philosophie, les savoirs associés à la discipline s'inscrivent généralement à l'intérieur d'un paradigme interprétatif (Ricœur, 1981/2016) dans lequel on considère qu'ils émanent d'une interprétation commune (intersubjectivité) envisagée, à ce moment, comme la plus viable (Gagnon et Yergeau, 2016). Ce type de perspective épistémologique engage une posture particulière chez la personne enseignante, les savoirs appartenant à la philosophie n'étant pas nécessairement conçus comme des vérités objectives à transmettre, mais plutôt comme des repères sur lesquels peuvent s'appuyer les processus de recherche dans une visée d'objectivation. En ce qui concerne l'acte de connaître, la PDP s'appuie sur la théorie du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) selon laquelle les connaissances sont coconstruites par les interactions sociales qui ont lieu dans le groupe. En ce sens, chacun est considéré comme autant capable de vérité que les autres et chaque opinion est abordée selon le potentiel qu'elle contient quant à la progression de la recherche commune qui se déploie, et ce, sans prendre appui sur une conception selon laquelle toutes les idées sont équivalentes. Dans la PDP, les connaissances détenues ou individuelles sont objectivées par la pratique du dialogue et peuvent être

homologuées par le groupe². La figure présentée dans l'article de Gagnon (2020) résume bien en son centre les visées de la PDP concernant les rapports aux savoirs.

Figure 3 : Concepts clés des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs – Viser la médiane



La PDP ne s'inscrit pas dans un modèle de transmission (Michaud et Gregory, 2022). Ces bienfaits ne proviennent donc pas d'une recherche de réponses aux questions philosophiques, mais de l'expérience de les étudier, de les explorer (Michaud et Gregory, 2022). Kizel (2016) distingue l'enseignement vertical, souvent caractérisé par une pédagogie de la peur, de l'enseignement par la PDP, souvent caractérisée par une pédagogie de la recherche, qui permet le *self-determined learning*. Conséquemment, cela implique que l'élève occupe une place importante dans son processus d'apprentissage; il peut coconstruire des connaissances avec les autres.

Compte tenu de ce qui précède, il est possible de constater que la PDP implique un rapport à la parole qui se distingue de celui de l'enseignement vertical, dans lequel la personne enseignante occupe la majeure partie du temps de parole en classe, de manière magistrale, pour transmettre le savoir. Lorsqu'elle donne la parole aux élèves, c'est généralement pour les questionner, en attendant d'eux des réponses précises. Dans la PDP, ce sont généralement les élèves qui occupent la majeure partie du temps de parole en classe en pratiquant le dialogue avec leurs pairs. Ce temps leur permet de coconstruire du sens en faisant appel aux connaissances de la personne enseignante et des pairs. Les résultats de l'étude de Barrow (2015) montrent d'ailleurs que les enfants remarquent, après quelques ateliers de PDP, le changement de rapport à la parole et à l'autorité de leur enseignant ou de leur enseignante.

Dans la PDP, le rapport au pouvoir se distingue également de celui de l'enseignement vertical, dans lequel la personne enseignante peut être en position de pouvoir ou de dominance dans sa relation avec l'élève. Selon Anderson *et al.* (2015), lorsque la personne enseignante agit dans une position de pouvoir, elle influence ses élèves en ayant le contrôle

² Les savoirs se construisent socialement à l'échelle des communautés d'experts (Astolfi, 2008), tandis que des connaissances peuvent être construites socialement à l'échelle des communautés d'élèves.

des ressources, comme le savoir, et en utilisant les punitions. Lorsqu'elle est en position de dominance, les élèves se laissent influencer parce qu'ils ont peur. Dans la PDP, la personne enseignante est dans un rapport de pouvoir plutôt horizontal, mais sans impliquer une absence d'autorité (PhiloCité, 2020). Selon Anderson *et al.* (2015), les élèves peuvent reconnaître l'autorité de la personne enseignante et acquiescer à ses demandes volontairement lorsqu'ils accordent de la valeur à ses caractéristiques personnelles et professionnelles. De plus, ils peuvent se laisser influencer par la personne enseignante parce qu'ils reconnaissent sa valeur sociale. Dans la PDP, la valeur sociale de la personne enseignante tient en grande partie à son rôle d'animatrice, qui vient avec des responsabilités.

Ces rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir combinés tendent à permettre un climat hors menace (Lévine *et al.*, 2014). Dans l'étude de Leng (2020), les participants affirment que l'une des raisons pour laquelle ils s'engagent dans la PDP est le fait que cette dernière offre un environnement intellectuel sécuritaire qui favorise l'apprentissage et le développement des élèves.

5.2 Les responsabilités de la personne animatrice en contexte de PDP

Comme développé précédemment, les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir de la PDP exigent un rapport particulier à l'autre. Ce rapport à l'autre semble mener à une éthique du respect inconditionnel, qui pourrait avoir pour conséquence d'exiger certaines responsabilités pour la personne animatrice.

5.2.1 Accorder le statut d'interlocuteur valable

Sous l'angle de l'égalité, la personne enseignante a la responsabilité d'accorder à ses élèves le statut d'interlocuteur valable, ce qui demande un niveau élevé de sensibilité. En effet, selon Lévine (2014), chaque élève est considéré « comme un interlocuteur valable, ni enfant, ni adulte, mais comme un être humain à égalité avec d'autres êtres humains, pour ce qui concerne son droit à penser » (p. 68). Autrement dit, « c'est le pari de l'égalité des intelligences » (PhiloCité, 2020, p. 36) selon lequel l'élève est autant capable de vérité que la personne enseignante, ce qui rejoint le déplacement des rapports aux savoirs dont il était question précédemment. Ce statut commande un respect de l'élève et de ses idées. Lors de la PDP, la personne enseignante est *respect-oriented* (LaRusso *et al.*, 2008) dans le sens où elle aide l'élève à penser par et pour lui-même en valorisant son point de vue et sa participation, et en misant sur une relation de qualité. Le statut d'interlocuteur valable semble ainsi dépasser le respect mérité qui prendrait la forme de règles de politesse dans le dialogue ou qui accorderait de manière égale un droit de parole à tous, sans une écoute attentive des propos avancés qui permet de mieux comprendre l'autre et de coconstruire le sens. Il semble aussi dépasser le respect mutuel, puisque la personne enseignante accorde ce statut à son élève avant même de le connaître. Elle ne s'attend pas à un respect mutuel de la part de son élève, elle porte une attention particulière à son existence et à ses besoins en adaptant ses attitudes

et ses comportements parce que, chez elle, le respect est une valeur intrinsèque. La personne enseignante qui pratique le dialogue philosophique a la qualité d'être respectueuse; l'agir respectueux est sa manière d'agir habituelle.

5.2.2 Établir des règles et maintenir un traitement juste

Sous l'angle de la justice, la personne enseignante a la responsabilité d'établir certaines règles et de les faire respecter, ce qui demande un niveau élevé d'effort lors de la PDP. Cela pourrait également contribuer au fait que l'élève perçoive que le traitement de l'autorité est juste. Chaque groupe qui pratique la philosophie se base sur un langage, sur une démarche et sur des règles (Lipman, 2011). Ces règles peuvent être établies avec les jeunes et être discutées pour mieux répondre aux besoins des élèves ou du groupe-classe : « si l'enseignant avance généralement des règles en un premier temps, les élèves peuvent aussi animer le débat et énoncer leurs propres règles, sachant qu'elles devront être respectées par tous pour que le jeu fonctionne » (Brenifier, 2007, p. 22)³. La règle qui demande que chacun soit attentif à l'idée de l'autre, par exemple, vise à faire en sorte que le groupe soit bienveillant, c'est-à-dire que, dans ce groupe, l'élève sente que ses idées sont écoutées et qu'elles ont de la valeur. Les élèves peuvent d'ailleurs avoir la perception que les règles favorisent la fluidité du dialogue et qu'elles leur procurent un sentiment de sécurité, de sorte que même les élèves réticents participent (Demessie *et al.*, 2009).

Ces règles peuvent d'abord être vues sous l'angle du respect utilitaire. Les élèves peuvent apprécier le calme du dialogue et le fait de ne pas avoir à crier pour se faire entendre (Cassidy et Heron, 2020). Ils pourraient aussi vouloir respecter les règles pour éviter les conséquences. Pour la personne enseignante, les règles peuvent être utilitaires dans le sens où elles sont un moyen de soutenir les rapports à la parole et au pouvoir souhaités. Sous l'angle du respect mutuel, il est possible que les élèves appliquent les règles s'ils s'attendent à ce que les autres fassent de même. Sous l'angle du respect mérité, l'élève et la personne enseignante peuvent les appliquer parce qu'ils reconnaissent que l'accès à la parole et l'expression des idées sont un droit. D'un côté, la personne enseignante peut utiliser la PDP pour faire de l'éducation aux droits (Cassidy, 2017). De l'autre, les élèves peuvent percevoir la PDP comme une occasion d'exercer leurs droits d'accès et d'expression de la parole et peuvent reconnaître la nature réciproque de ces droits en acceptant la responsabilité d'accueillir l'opinion des autres (Barrow, 2015). De plus, les règles pourraient faire en sorte que l'élève s'engage dans des comportements jugés appropriés ou polis selon les normes venant réguler les interactions pendant la PDP. Il se peut d'ailleurs que les élèves apprécient

³ Dans son ouvrage de référence, Brenifier énumère à la page 203 les règles de la discussion philosophique. Certaines pourraient être qualifiées de philosophiques (p. ex. : « Si l'on propose une nouvelle idée, il est important d'établir le rapport entre cette nouvelle idée et les précédentes ») alors que d'autres seront qualifiées de démocratiques (p. ex. : « Lever la main pour demander la parole, pour apprendre à différer le désir et le geste, et être attentif aux autres »).

la structure de la PDP parce qu'elle semble appuyer l'engagement et l'autorégulation (Cassidy *et al.*, 2018).

Enfin, les règles qui s'appliquent pendant la PDP pourraient appuyer un respect inconditionnel, puisqu'elles permettent le maintien du statut d'interlocuteur valable de chaque élève et qu'elles font en sorte que le processus dialogique soit inclusif, pour chaque élève et pour chaque idée. En effet, les élèves peuvent percevoir que les ateliers de PDP les ont aidés à développer cette conscience (*awareness*) des autres (Kitami, 2019).

5.2.3 Une attention bienveillante envers l'élève et les idées

Sous l'angle de la bienveillance, lors de la PDP, la personne enseignante a la responsabilité de porter une attention bienveillante (bien-veiller) à l'élève et aux idées, ce qui demande un niveau élevé de sensibilité et d'effort. La PDP exige un *caring thinking*, qui peut être défini comme « une certaine modalité de la pensée orientée vers le souci pour les valeurs (le bien, le juste), modelée par les émotions et les relations interindividuelles et incarnée par une posture active de soin vis-à-vis des autres et des outils de la recherche philosophique collective » (Hawken, 2021, p. 20). D'une part, la responsabilité de la personne enseignante n'est pas de traiter les vulnérabilités de l'élève, mais plutôt de bien veiller à ce que l'élève se sente bien en portant une attention particulière à ses besoins. Par exemple, si l'élève a une difficulté de langage, la personne enseignante doit porter une attention bienveillante à cette vulnérabilité pour qu'il se sente à l'aise d'exprimer ses idées. Cependant, la personne enseignante ne traite pas la difficulté de langage; cela relève du rôle de l'orthophoniste. Les observations menées en classe par Cassidy *et al.* (2018) semblent refléter la bienveillance de la personne enseignante face aux vulnérabilités de ses élèves. Ainsi, un élève dans le spectre de l'autisme qui avait habituellement besoin d'assistance en classe participait de manière indépendante à la PDP; un autre a été capable de se retirer lui-même de l'atelier et de réintégrer le groupe par la suite lorsqu'il s'est senti apte à poursuivre le dialogue. Lors des entretiens menés par Lancaster-Thomas (2017), les élèves affirment qu'avec la PDP, ils se sentent capables d'être à l'écoute des points de vue et des sentiments de leurs pairs. L'attention bienveillante de la personne enseignante pourrait en effet lui permettre d'adapter sa parole et ses comportements pour que le processus dialogique dépasse les vulnérabilités particulières de chacun.

D'autre part, la personne enseignante a la responsabilité de prendre soin des idées, car chaque idée a une valeur dans le processus dialogique et doit donc être écoutée et comprise par le groupe. Dans l'étude de Gorard *et al.* (2015), les élèves qui ont pratiqué la PDP pendant plusieurs semaines ont la perception d'être plus patients lorsqu'ils écoutent les points de vue des autres. Lors de la PDP, la personne enseignante peut demander un temps d'arrêt pour qu'une idée soit bien réfléchie, pour qu'elle soit mise en relation avec d'autres, pour demander qu'elle soit évaluée, pour examiner sa contribution au développement de la recherche commune, etc. Avec la PDP, la personne enseignante est d'ailleurs encouragée à

développer chez les élèves le respect des idées différentes (Zengin, 2022), qui ne sont pas accessoires, mais qui représentent le moteur de la recherche : dans le cadre de la PDP, les différences font une différence. Pour leur part, les élèves estiment que la PDP contribue à améliorer leurs relations sociales (Gagnon *et al.*, 2013). Ils ont le sentiment d'être plus ouverts aux idées des autres et plus en mesure d'accepter et de respecter les différences.

La PDP permet de discuter des règles, d'intégrer le groupe et de s'y risquer, d'écouter l'autre et de s'intéresser à ses idées, de penser avec les autres plutôt que d'être en concurrence, en installant « une certaine distance entre celui qui parle et ce qu'il dit » (Brenifier, 2007, p. 152). Pour ce faire, la personne enseignante doit veiller à ce que le processus dialogique soit autocorrectif (Gagnon et Yergeau, 2016), c'est-à-dire que le groupe puisse revenir sur une idée, la réévaluer, la corriger, l'abandonner, etc. Avec la pratique, la plupart des élèves semblent d'ailleurs internaliser la qualité de l'autocorrection et tenir davantage compte des points de vue des autres pour élargir le leur (Benade, 2011). Le processus dialogique pourrait en effet aider les élèves de trois manières : 1) en les amenant à reformuler les propos de leurs pairs avec l'aide de la personne enseignante; 2) en utilisant l'autocorrection et en construisant sur les idées des autres; et 3) en comprenant mieux les problèmes abordés (Mourra Ferreira, 2012). Bref, l'attention accordée à chaque élève et à chaque idée semble faire du processus dialogique un processus inclusif où ni l'élève ni l'idée ne sont exclus.

Conclusion

Pour conclure, nous soutenons que les responsabilités de la personne enseignante lors de la PDP s'inscrivent dans une éthique du respect inconditionnel. Considérer l'élève comme étant capable de vérité autant que soi et traiter l'élève et chaque idée avec une attention bienveillante selon des règles justes sont des responsabilités qui requièrent un niveau élevé d'effort et de sensibilité. Ces responsabilités requièrent une éthique du respect qui dépasse celles qui se fondent uniquement sur un respect utilitaire, mérité ou mutuel. Elles requièrent que la personne enseignante porte en elle le respect inconditionnel. Selon Michaud et Gregory (2022), la personne qui prône une valeur sans la pratiquer est un sophiste. La PDP pourrait permettre que l'élève se sente respecté, parce que la personne enseignante porte en elle le respect inconditionnel qui anime son éthique professionnelle.

Références

- Anderson, C., Hildreth, J. A. D. et Howland, L. (2015). Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological bulletin*, 141(3), 574-601.
- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

- Barrow, W. (2015). "I think she's learnt how to sort of let the class speak": Children's perspectives on philosophy for children as participatory pedagogy. *Thinking skills and creativity*, 17, 76-87.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 141-155.
- Branscombe, N. R., Spears, R., Ellemers, N. et Doosje, B. (2002). Intragroup and intergroup evaluation effects on group behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 653-744. <https://doi.org/10.1177/0146167202289004>
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Éditions Alcofribas Nasier
- Cassidy, C. (2017). Philosophy with children: A rights-based approach to deliberative participation. *The International Journal of Children's Rights*, 25(2), 320-334. <https://doi.org/10.1163/15718182-02502003>
- Cassidy, C. et Heron, G. (2020). Breaking into secure: Introducing philosophical discussions to young people in secure accommodation. *Journal of Social Work*, 20(3), 287-306.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. et McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1388654>
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H. et Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 114, 53-66. <https://doi.org/10.1002/cd.175>
- Darwall, S. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, 88(1), 36-49. <https://doi.org/10.1086/292054>
- De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1335-1341. <https://doi.org/10.1177/01461670223683>
- De Cremer, D. (2003). Noneconomic motives predicting cooperation in public good dilemmas: The effect of received respect on contributions. *Social Justice Research*, 16, 367-377. <https://doi.org/10.1080/0885-7466.03.1200-0367.0>
- Demissie, F., Burnett, C., Haynes, M. et Sharpe, S. (2009). 'Now I feel like I am at university': Using the philosophy for children (P4C) approach to promote engagement and academic literacy amongst undergraduate students. Dans I. Moore, J. Elving-Hwang, K. Garnett et C. Corker (dir.), *Case Studies: Volume 1* (p. 69-80). Centre for Promoting Learner Autonomy. <https://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/resources/Case%20Studies%20Publication%20Complete.pdf>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover Publications Inc.
- Feinberg, J. (1973). *Social philosophy*. Prentice-Hall Inc.

- Frei, J. R. et Shaver, P. R. (2002). Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal Relationships*, 9(2), 121–139. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00008>
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42. <https://doi.org/10.7202/1044300ar>
- Gagnon, M. (2020). Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs d'élèves du secondaire? *Éthique en éducation et en formation*, 9, 43-61. <https://doi.org/10.7202/1073734ar>
- Gagnon, M., Couture, É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire, vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Gorard, S., Siddiqui, N. et See, B. H. (2015). *Philosophy for children. Evaluation report and executive summary* [Rapport de recherche adressé à Education Endowment Foundation (EFF)].
- Hawken, J. (2021). Entre ontologie et politique, le *caring thinking* chez Ann Margaret Sharp : analyse théorique d'une conception singulière du *care*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 16-39. <https://doi.org/10.7202/1092714ar>
- Hsueh, Y., Zhou, Z. K., Cohen, R., Hundley, R. et Deptula, D. (2005). Knowing and showing respect: Chinese and U.S. children's understanding of respect and its association to their friendships. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 6(2), 229–260.
- Hudson, S. D. (1980). The nature of respect. *Social Theory and Practice*, 6(1), 69-90.
- Hume, D. (1991). *Traité de la nature humaine* (Jean-Pierre Cléro, trad.). Volume II. Flammarion. (Ouvrage original publié en 1739-40)
- Huo, J. Y. et Binning, K. R. (2008). Why the psychological experience of respect matters in group life: An integrative account. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), 1570-1585. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00129.x>
- Huo, J. Y., Binning, K. R. et Molina, L. E. (2010). The interplay between fairness and the experience of respect: Implications for group life. Dans E. A. Mannix, M. A. Neale et E. Mullen (dir.), *Fairness and groups* (p. 95-120). Emerald Group. [https://doi.org/10.1108/S1534-0856\(2010\)0000013007](https://doi.org/10.1108/S1534-0856(2010)0000013007)
- Kant, E. (2007). *Fondement pour la métaphysique des mœurs* (Victor Delbos, trad.). Le Livre de Poche. (Publication originale en 1785).
- Kitami, Y. (2019). *The influence of philosophy for children on japanese secondary school students' socioemotional learning* (Publication N° 27669753) [Thèse de doctorat, Université d'Hawaï]. ProQuest Dissertation and Theses.
- Kizel, A. (2016). Philosophy with children as an educational platform for self-determined learning. *Cogent Education*, 3(1), 1-11.

- Korczak, J. (2009). *Le droit de l'enfant au respect* (Lydia Waleryszak, trad.). Éditions Fabert. (Publication originale en 1929).
- Kuryluk, A., Cohen, R. et Audley-Piotrowski, S. (2011). The role of respect in the relation of aggression to popularity. *Social Development*, 20(4), 703–717. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00613.x>
- Lancaster-Thomas, A. (2017). How effective is philosophy for children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary religious education? *Journal of philosophy in schools*, 4(1), 102-122. <http://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1421>
- Langdon, S. W. et Preble, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43(171), 485–503.
- LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 386-398. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- LaRusso, M. D. et Selman, R. L. (2003). The influence of development and school atmosphere on adolescents' perceptions of risk and prevention: Cynicism and skepticism. Dans D. Romer (dir.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated strategy* (p. 113–122). SAGE Publications.
- Leary, J. D., Brennan, E. M. et Briggs, H. E. (2005). The african american adolescent respect scale: A measure of a prosocial attitude. *Research on Social Work Practice*, 15(6), 462–469.
- Leary, M., Jongman-Sereno, K. et Diebels, K. (2014). The pursuit of status: A self-presentational perspective on the quest for social value. Dans J. Cheng, J. Tracy et C. Anderson (dir.), *The Psychology of Social Status* (p. 159-178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0867-7_8
- Leng, L. (2020). The role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers in Psychology*, 11(449). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00449>
- Lévine, J., Chambard, G., Gostain, D. et Sillam, M. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3-16.
- Loukas, A., Suzuki, R. et Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491–502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Malti, T., Peplak, J. et Zhang, L. (2020). The development of respect in children and adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(3), 7-99. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1111/mono.12417>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Michaud, O et Gregory, M. R. (2022). Philosophy for children as a form of spiritual education. *Childhood & Philosophy*, 18, 1-24.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences enseignantes. Profession enseignante.*
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>
- Moura Ferreira, L. B. (2012). Philosophy for children in science class: Children learning basic science process skills through narrative. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(1/2), 73-81. <https://doi.org/10.5840/thinking2012201/211>
- Nasie, M. (2022). The respect pyramid: A model of respect based on lay knowledge in two cultures. *Culture & Psychology*, 81-95. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X211066819>
- Nussbaum, M. (1980) Shame, separateness, and political unity. Dans A. Oksenberg Rorty (dir.), *Essays on Aristotle's Ethics* (p. 395-435). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520340985-024>
- PhiloCité. 2020. *Philosopher par le dialogue : quatre méthodes*. Éditions Vrin
- Ricoeur, P. (2016). *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation* (J. B. Thompson, trad.). Cambridge University Press. (Publication originale en 1981).
- Rowe, C. J. (2017). Plato on respect and what “belongs” to oneself. Dans G. Giorgini et E. Irrera (dir.), *Roots of respect: A historical-philosophical itinerary* (p. 67-82). Walter de Gruyter.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. et Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality Development* (p. 571-645). Hoboken.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39(1), 19-29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Shaw, A., Montinari, N., Piovesan, M., Olson, K. R., Gino, F. et Norton, M. I. (2014). Children develop a veil of fairness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 363-375. <https://doi.org/10.1037/a0031247>
- Simon, B. et Stürmer, S. (2005). In search of the active ingredient of respect: A closer look at the role of acceptance. *European Journal of Social Psychology*, 35(6), 809-818. <https://doi.org/10.1002/ejsp.272>
- Smith, H. J. et Tyler, T. R. (1997). Choosing the right pond: The impact of group membership on self-esteem and group-oriented behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 146-170. <https://doi.org/10.1006/jesp.1996.1318>
- Smith, H. J., Tyler, T. R., Huo, Y. J., Ortiz, D. et Lind, E. A. (1998). The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 34, 470-493.

- Spears, R., Ellemers, N. et Doosje, B. (2005). Let me count the ways in which I respect thee: Does competence compensate or compromise lack of liking from the group? *European Journal of Social Psychology*, 35(2), 263-279.
- Spears, R., Ellemers, N., Doosje, B. et Branscombe N. (2006). The individual within the group: respect! Dans T. Postmes et J. Jetten (dir.), *Individuality and the group: advances in social identity* (p. 175-195). SAGE Publications.
- Tyler, T. R., Degoey, P. et Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: A test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 913–930.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Weber, S. (2017). Aristotle and Respect for Persons. Dans G. Giorgini et E. Irrera (dir.), *Roots of respect: A historical-philosophical itinerary* (p. 83-105). Walter de Gruyter.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Zengin, E. (2022). Can philosophy education for children (P4C) practices be done in primary schools? A qualitative research on teachers in primary schools. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9, 1099-1110. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.896>

Comment construire une pratique éthique de la reformulation en discussion philosophique ? La notion de tact et l'éclairage de Herbart, de Canguilhem et d'Eirick Prairat

Johanna Hawken

Numéro 15, automne 2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110002ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110002ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hawken, J. (2023). Comment construire une pratique éthique de la reformulation en discussion philosophique ? La notion de tact et l'éclairage de Herbart, de Canguilhem et d'Eirick Prairat. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 62–80. <https://doi.org/10.7202/1110002ar>

Résumé de l'article

Dans la pratique philosophique avec les enfants, l'acte de reformuler revêt une importance fondamentale pour le dialogue : il suscite l'écoute, la compréhension et la relation intersubjective. Ainsi, les enfants sont souvent sollicités pour reformuler, mais c'est sur la pratique de la reformulation par la personne facilitatrice que nous nous focaliserons : cette compétence permet en particulier de faire progresser le groupe dans la réflexion philosophique. Mais comment reformuler les idées des enfants en restant fidèle au sens de leurs idées ? Comment faire progresser la réflexion sans que les enfants se sentent trahis ? Toute traduction (toute reformulation) est-elle une trahison de l'idée initiale ? *Traduttore, traditore* ? Dans la discussion philosophique, la reformulation est prise par des enjeux intellectuels (être fidèle au sens des idées) et des enjeux éthiques (soigner la relation pédagogique à l'enfant et ne pas le brusquer dans son individualité). Face à ces deux enjeux, la vertu pédagogique du tact peut apporter des éclairages grâce, en particulier, aux travaux d'Eirick Prairat, de Herbart et de Canguilhem que nous analyserons. Nous nous appuyons également sur notre expérience des ateliers philosophiques. Dans quelle mesure le tact pédagogique peut-il nous aider à affronter les enjeux intellectuels et éthiques propres à la reformulation en atelier philosophique ?

© Johanna Hawken, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Comment construire une pratique éthique de la reformulation en discussion philosophique? La notion de tact et l'éclairage de Herbart, de Canguilhem et d'Eirick Prairat

Johanna Hawken, chercheur associé

Université de Liège

Résumé : Dans la pratique philosophique avec les enfants, l'acte de reformuler revêt une importance fondamentale pour le dialogue : il suscite l'écoute, la compréhension et la relation intersubjective. Ainsi, les enfants sont souvent sollicités pour reformuler, mais c'est sur la pratique de la reformulation par la personne facilitatrice que nous nous focaliserons : cette compétence permet en particulier de faire progresser le groupe dans la réflexion philosophique. Mais comment reformuler les idées des enfants en restant fidèle au sens de leurs idées? Comment faire progresser la réflexion sans que les enfants se sentent trahis? Toute traduction (toute reformulation) est-elle une trahison de l'idée initiale? *Traduttore, traditore?* Dans la discussion philosophique, la reformulation est prise par des enjeux intellectuels (être fidèle au sens des idées) et des enjeux éthiques (soigner la relation pédagogique à l'enfant et ne pas le brusquer dans son individualité). Face à ces deux enjeux, la vertu pédagogique du tact peut apporter des éclairages grâce, en particulier, aux travaux d'Eirick Prairat, de Herbart et de Canguilhem que nous analyserons. Nous nous appuierons également sur notre expérience des ateliers philosophiques. Dans quelle mesure le tact pédagogique peut-il nous aider à affronter les enjeux intellectuels et éthiques propres à la reformulation en atelier philosophique?

Mots-clés : tact, éthique, reformulation, discussion à visée démocratique et philosophique, DVDP, caring thinking.

Abstract: In the field of philosophy for children, the practice of reformulation carries great importance for dialogue: it generates attention, understanding and an intersubjective relationship. Therefore, children are often invited to reformulate, although our focus here is on the practice of reformulation by the facilitator; this ability has an inordinate effect on the group's progress in philosophical reflection. But how can we reformulate children's ideas whilst staying faithful to their initial meaning? How can we advance reflection without taking the risk of making children feel betrayed? Can we say that every reformulation is a betrayal of the original thought? *Traduttore, traditore?* During philosophical discussions, the act of reformulating implies intellectual issues (being faithful to the meaning of ideas) and ethical issues (attending to the pedagogical relationship to the child and not threatening their

individuality). Faced with these issues, the pedagogical virtue of tact could prove enlightening, thanks in particular to the works of Eirick Prairat, Herbart and Canguilhem. We will analyze these works and also draw on our field experience of philosophical workshops with children. To what extent can pedagogical tact help us deal with the intellectual and ethical issues of philosophical reformulation in an educational setting?

Keywords: tact, ethics, reformulation, discussion with a democratic and philosophical aim, DDPA, caring thinking.

Introduction : *Traduttore, traditore!*

La reformulation (la traduction, dirait Lipman) est une compétence philosophique discrète qui joue pourtant un rôle majeur dans le déploiement d'un véritable dialogue réflexif. En effet, « il ne saurait y avoir de communauté sans dialogue, et qui dit dialogue dit partage d'un langage et, par conséquent, multiplicité de significations qui doivent faire l'objet d'une interprétation constante » (Sasseville, 2009, p. 94). La reformulation permet de progresser dans la compréhension, en un double sens : la compréhension des idées et la compréhension des autres. En effet, elle permet à l'individu de « traduire en ses propres mots ce qu'il entend de la bouche des autres participants. La traduction, l'interprétation, rend celui ou celle qui pense plus apte à saisir dans ses propres termes ce qui est pensé » (Sasseville, 2009, p. 34). Ainsi, elle renforce l'apprentissage du pluralisme par le partage des points de vue, des expériences et des univers intellectuels (Lipman, 2008, p. 179). Bien qu'il soit essentiel d'engager les enfants à reformuler, nous allons nous concentrer ici sur les reformulations effectuées par la personne facilitatrice, car nous allons interroger la relation pédagogique.

Qu'est-ce que reformuler? C'est dire autrement. C'est une façon de reprendre une idée, d'en proposer une autre formulation qui dévoile le sens de l'énoncé initial. Une bonne reformulation se caractérise donc par un accord de sens, une adéquation entre l'idée initiale et l'idée reformulée. Dans l'atelier philosophique, la reformulation vise précisément à mieux dévoiler le sens d'un énoncé en le clarifiant ou en l'éclairant (Delille, 2015). Elle dit les choses autrement, mais avec justesse : elle épouse le sens de l'énoncé initial. Alors qu'elle transforme, elle ne déforme pas. Mais il est très difficile d'atteindre cet équilibre. En effet, nous avons tendance à définir le processus de reformulation par le fait d'interpréter ce que l'autre dit (c'était le cas de Michel Sasseville dans la citation ci-dessus), de dévoiler ce qui est sous-entendu, de transformer les idées pour les redire autrement. Mais comment savoir si notre interprétation transformante est fidèle au sens de l'idée première? Comment interpréter et transformer un énoncé sans le déformer? La frontière entre reformulation et déformation, entre *traduttore* et *traditore*, est ténue.

En outre, il n'y a pas que le sens qui risque d'être trahi : l'enfant lui-même peut se sentir trahi. La reformulation ne se confronte pas seulement à un enjeu intellectuel (être fidèle au sens de l'idée initiale), elle affronte également un enjeu éthique (préserver la relation pédagogique avec l'enfant, le respecter dans sa pensée). En effet, il n'est pas anodin de reformuler l'idée d'un enfant : par ce geste, l'adulte se permet d'intervenir sur sa pensée, sur des propos qu'il a souhaité porter devant le groupe et qui ont peut-être une importance pour lui. Comment concilier l'action intellectuelle de reformuler l'idée d'un enfant et le respect du lien éthique à cet enfant? Comment intervenir sur son idée et la modifier sans abîmer la relation pédagogique? Comment concilier la visée philosophique de la reformulation et ses conditions éthiques?

C'est ici que le tact peut entrer en scène, au travers de l'ouvrage qu'Eirick Prairat y a consacré (2022). « En tant que disposition éthique, [le tact] est attention et souci de la relation; en tant que savoir-faire pédagogique, il est capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée » (Prairat, 2022, p. 9). Le tact permettrait donc d'agir de façon adéquate et attentive à l'enfant, en prenant soin de la dimension éthique de la relation pédagogique. Nous pouvons considérer que celle-ci est centrale pour l'ensemble de l'atelier philosophique, car, notamment, cette activité place les enfants en position de vulnérabilité (Sharp et Laverty, 2006). Placés en cercle, face à face, ils dévoilent leurs idées, leurs doutes, leurs questionnements existentiels et, si tout va bien, se risquent à les critiquer et à les explorer. Néanmoins, nous nous concentrerons sur le rôle du tact dans le travail de reformulation des idées. En effet, cette compétence centrale du dialogue est aussi l'un des gestes les plus délicats. Nous faisons l'hypothèse que la reformulation exige, de façon paradigmatique, une posture de tact pédagogique. En effet, sans le tact, la reformulation peut être vécue comme une trahison, une déformation, une prise de pouvoir ou une imposition.

Notre problématique est donc la suivante : dans la mesure où la reformulation est, pour la personne facilitatrice, un acte délicat, pris par des enjeux intellectuels (rester fidèle au sens de l'idée initiale) et des enjeux éthiques (ne pas brusquer l'enfant dans son individualité), quels sont les éclairages que peut nous apporter une approche pédagogique fondée sur le tact? En quoi la pédagogie du tact proposée par Eirick Prairat, Herbart et Canguilhem peut-elle nous donner des clés pour mener l'activité intellectuelle de reformulation tout en préservant la relation éthique avec l'enfant? Les préconisations pédagogiques de ces philosophes peuvent-elles nous aider à traduire la pensée de l'enfant sans la trahir, intellectuellement ou éthiquement? Mais aussi, quelles sont les difficultés que peut faire apparaître la volonté de reformuler avec tact?

Afin de répondre à cette problématique, nous allons nous appuyer sur les travaux d'Eirick Prairat, ancrés notamment dans les propositions de Canguilhem et de Herbart, mais également sur notre terrain de recherche¹, à la Maison de la Philo (en Seine-Saint-Denis, à l'est de Paris, en France). Parmi les multiples activités que cette structure propose, nous choisissons ici d'analyser le Rendez-vous des P'tits Philosophes, qui a lieu les mercredis après-midi, avec des enfants volontaires âgés de huit à onze ans (qui ont donné leur consentement pour être enregistrés). Nous nous appuierons sur les ateliers menés avec ce groupe entre octobre 2022 et janvier 2023 et animés par l'autrice de cet article. Néanmoins, ces ateliers auront une simple valeur d'illustration et ne font pas partie d'une étude empirique pouvant se revendiquer d'une méthodologie scientifique.

¹ Ce terrain de recherche a été créé au moment de ma thèse de doctorat (entre 2011 et 2016) et s'est poursuivi depuis, avec le soutien de la Chaire UNESCO *Pratiques de la philosophie avec les enfants et les adolescents à l'école et dans la cité*. Voir J. Hawken (2016), *Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

1. La reformulation philosophique et le tact comme attention à la sensibilité de l'enfant : l'éclairage d'Eirick Prairat

1.1. Reformuler dans le souci de la relation pédagogique

Initialement, « le tact, *tactus* en latin, vient du verbe *tangere* “toucher” » (Prairat, 2022, p. 15). Il désigne primitivement le sens du toucher et relève d'un contact direct par lequel nous découvrons une réalité. Et, en effet, lorsque nous reformulons, nous touchons à la pensée de l'autre. Nous créons un contact avec l'autre de façon directe, en intervenant sur sa pensée. Ce n'est donc pas un geste anodin. Ainsi, le tact, « vertu de la relation » (Prairat, 2022, p. 16), peut nous aider à entrer en contact avec la pensée d'autrui sans le brusquer. Au moment où nous reformulons, nous devons nous soucier de la relation que nous construisons avec l'enfant, ou l'adolescent. Nous serons donc attentifs à la singularité de l'enfant : face à un enfant timide, nous reformulons de façon prudente alors que face à un enfant confiant, nous nous autorisons à remodeler sa pensée de façon plus prononcée. Si l'enfant a tendance à proposer des réponses longues, nous reformulons en synthétisant, alors qu'au contraire, si ses réponses sont courtes, nous élaborons davantage le potentiel de l'idée. Si le sujet est sensible pour l'enfant, nous proposons des reformulations légères afin de ne pas le déstabiliser. La personne facilitatrice fonctionne donc dans une forme d'improvisation afin de modeler son action en fonction de l'enfant. Elle doit faire sans cesse l'usage de sa « sagacité empathique » (Prairat, 2022, p. 10) afin d'ajuster sa parole de façon différenciée. Cette différenciation est très exigeante sur le plan pédagogique. C'est pourquoi il est préférable de construire une pratique philosophique régulière, qui donne le temps de rencontrer réellement les enfants et leurs besoins spécifiques. En outre, afin que la reformulation ne soit pas vécue comme une imposition par l'enfant, nous lui demandons son accord, soit en amont (« tu me diras si tu es d'accord ou non »), soit en aval (« ma reformulation te convient? »). Prenons un exemple issu d'une discussion portant sur la différence entre entendre et écouter.

– **[Facilitatrice²]** : Quelle est la différence entre la façon dont entendre ça passe par le cerveau et la façon dont écouter ça passe par le cerveau?

– **[Astra³]** : Je voulais dire : Entendre, c'est vrai que peut-être que ça passe par le cerveau mais... ton cerveau il n'utilise pas l'information entendue, il la laisse passer l'information. Mais alors qu'écouter, tes oreilles elles ont entendu et tu as saisi l'information qui a été donnée et tu l'as comprise... Quand on écoute, on n'est pas

² Dans les verbatim de cet article, la facilitatrice est toujours la même : l'autrice de ce texte.

³ Tous les prénoms ont été modifiés et sont des pseudonymes.

obligé de comprendre mais ce que je veux dire c'est qu'on l'a, notre cerveau il a pris l'information.

– **[Facilitatrice]** : Je reformule, tu me dis Astra si c'est ce que tu voulais dire. Entendre, c'est quand on entend l'information mais on la laisse passer. Alors qu'écouter, c'est quand on entend l'information et on saisit l'info pour la comprendre. Est-ce que tu es d'accord?

– **[Astra]** : Oui!

Cette reformulation est minimale : elle synthétise légèrement et met l'accent sur l'idée principale. Mais parfois, elle doit être plus marquée et s'autoriser à modifier la pensée initiale, car ce n'est qu'ainsi que l'on pourra progresser dans la réflexion. En effet, étant responsable de l'avancée philosophique de la réflexion, l'adulte est animé par la volonté de cheminer avec les enfants (et grâce à eux), en direction du sens et de la vérité. Il doit donc concilier un mouvement de progression philosophique de la réflexion et un mouvement d'attention à l'autre. Or, Eirick Prairat considère que le tact est précisément une vertu pédagogique qui permet un mariage parfait entre l'éthique et la technique. Cet équilibre n'est pas aisé à atteindre et, parfois, nous pouvons avoir le sentiment de privilégier l'éthique à la technique. En tant que facilitatrice, il m'est arrivé de ne pas reformuler la parole d'un enfant, de peur de le brusquer. Par exemple, lors de l'atelier mentionné précédemment, j'avais fait le choix de ne pas reformuler une idée proposée par Anaïs (« Des fois, quand t'entends, tu n'as pas compris. Quand on a écouté, ça veut dire qu'on a entendu et on a compris »), car elle peine à s'exprimer devant les autres. J'avais donc simplement répété son idée afin de la mettre en avant.

« Le tact nous fait découvrir un autre versant de la parole, non pas celui qui est gouverné par la quête de vérité, mais celui qui est marqué par le sens de la retenue et de la sympathie » (Prairat, 2022, p. 24). Or, cela peut sembler problématique, en philosophie, de sacrifier la quête de vérité à l'autel de la pédagogie du tact. Est-ce qu'en reformulant avec tact, nous risquons donc de ne pas nous approcher assez de la vérité? Alors que la parole philosophique a, de prime abord, pour fonction de rechercher le sens avec rigueur et méthode, elle se confronte ici aux exigences de l'éthique relationnelle. Le souci de la relation met-il en péril l'enquête philosophique?

Il convient de ne pas opposer l'éthique et la technique, mais de les concilier afin que les principes éthiques soient au service des exigences techniques de la pensée philosophique. Mon expérience a montré qu'en assurant la cohésion du groupe, nous permettons l'élaboration d'une pensée exigeante, rigoureuse et complexe. En particulier, la construction d'une éthique relationnelle favorise l'exercice de l'esprit critique, c'est-à-dire la capacité à examiner rigoureusement la validité des faits et des énoncés. Nous pouvons considérer que le *caring thinking*, c'est-à-dire cette dimension de la pensée philosophique qui est animée par

un souci, une attention et un soin portés à la fois vers les idées, vers les autres et vers les outils de la recherche (Lipman, 1995, 2008, p. 253-258), constitue une condition de possibilité du *critical thinking* (Hawken, 2016, p. 190). Le principe de sollicitude, présent à la fois dans le *caring thinking* et dans le tact, crée un socle éthique à partir duquel il est possible d'exercer librement l'esprit critique. Sans cela, l'exercice de la critique peut être entravé chez les enfants : la remise en question ainsi que l'évaluation des idées et des présupposés peuvent être mal vécues.

1.2. La reformulation philosophique et le tact comme art de la juste adresse

Selon Prairat, « [l]e tact se donne à voir dans un *ethos* qui se prolonge dans une manière de s'adresser à autrui » (2022, p. 25). Il « se révèle et excelle dans le jeu des échanges et des interactions » (2022, p. 16). C'est dans le dialogue que le tact se manifeste de la façon la plus éclatante. C'est bien pourquoi il nous paraît fondamental dans la discussion philosophique. Mais pourquoi le tact est-il avant tout une vertu dialogique? Parce qu'il nous rappelle qu'en nous adressant à l'autre, nous l'atteignons, nous agissons sur lui, nous le touchons. « Le tact, par le biais du langage, renoue avec le toucher originel qui le caractérise. Avec des mots abrupts et brutaux, nous pouvons blesser la personne à qui nous nous adressons » (Prairat, 2022, p. 22). La manière dont nous parlons aux enfants et aux adolescents a un impact profond sur eux, tant et si bien qu'il convient, en tant qu'adultes, d'être conscients du pouvoir de nos mots. « Les mots sont des actes, disait Wittgenstein, car ils peuvent avoir la dureté du coup assené comme la douceur de la caresse prodiguée » (2002, p. 109, cité dans Prairat, 2022, p. 23). Si les paroles sont des actes, comment souhaitons-nous agir sur l'apprenant? La modalité de l'adresse – la façon de s'adresser – devient centrale. Mais alors, la forme prend-elle le dessus sur le fond? *In fine*, le tact n'est-il qu'une attention donnée à la forme de nos paroles? Est-ce qu'il désigne une véritable éthique ou une façon douce et polie d'envelopper les idées? La philosophie doit-elle s'embarrasser des règles de politesse?

Prairat affronte ce problème sans crainte et considère que la forme de la parole constitue son essence même. Il défend un « attachement éthique à la forme » (2022, p. 22). La manière de dire n'est pas un simple habillage ou un ornement accessoire : « la façon de parler est le langage dans sa substance même » (2022, p. 77). Le philosophe promeut ainsi sans complexe la primauté de la forme, dans la mesure où celle-ci construit le fond, sans le trahir. La forme, ici, s'entend en deux sens : il s'agit autant de la forme discursive, soit l'agencement des mots et des formules qui est proposé pour reformuler, que de la forme incarnée, soit la manière d'être, l'attitude corporelle, le ton de la voix, le langage non verbal, les expressions faciales, ce que Natalie Fletcher appelle « le tact corporel » (2020, p. 76). Or, la forme discursive et la forme incarnée déterminent l'apparition du discours et la façon dont la reformulation sera accueillie. C'est pourquoi la forme, discursive et incarnée, a une importance fondamentale, sur le plan pédagogique. Elle détient la primauté, car notre parole engage notre responsabilité envers autrui (Prairat, 2022, p. 25).

Précédemment, nous nous étions interrogés : comment souhaitons-nous agir sur l'enfant? En réalité, notre responsabilité est encore plus vertigineuse. En tant que personnes qui reformulent la pensée, nous n'agissons pas seulement sur l'enfant, nous agissons sur la pensée qu'il nous a livrée. Ainsi, c'est une part de son intériorité à laquelle nous touchons et sur laquelle nous nous donnons le pouvoir d'agir. Parfois, nos mots touchent à ses idées profondes, précieuses, instables. Parfois, nos réactions et nos reformulations peuvent le toucher au point de changer sa façon de penser les choses. La question devient alors : de quelle façon souhaitons-nous agir sur l'intériorité de l'enfant? Quand il s'agit de toucher à la pensée intérieure de ce dernier, comment se prémunir contre un abus de pouvoir qui serait une trahison de la relation éthique? C'est parce qu'elle est en prise avec ces questionnements que la personne facilitatrice doit se contraindre à rester fidèle à la pensée de l'enfant et à agir avec discrétion et retenue.

1.3. Reformuler dans une forme de retenue, d'élégance, de discrétion

Eirick Prairat considère précisément que le tact est une vertu discrète, modeste, contrairement à d'autres vertus morales qui ont tendance à être plus éclatantes et grandioses : « La parole pleine de tact [...] ne vise aucune conquête, elle n'est à l'assaut d'aucune citadelle. Elle cherche plus modestement à ne pas malmenier, à ne pas brusquer » (2022, p. 25). Lorsque nous faisons preuve de tact, nous travaillons dans l'ombre. Cette vertu pédagogique est liée, en quelque sorte, à une forme de minimalisme éthique (Ogien, 2007) : elle vise avant tout à ne pas brusquer, à ne pas brutaliser, à ne pas nuire. C'est là tout le défi de la reformulation : mettre sa parole et sa pensée au service de l'enfant, afin de la déployer de façon juste et adéquate. « L'esthétique du tact est celle d'une élégance morale » (Prairat, 2022, p. 26); elle est « tout en retenue (de soi) et en attention (à autrui) », elle est une présence qui « se pose sans s'imposer » (Prairat, 2022, p. 27). Nous voyons ici apparaître tout le sens de la discrétion et de la retenue qui caractérise le tact : ces vertus nous engagent à poser des limites à notre présence philosophique. Au sein de nos reformulations, notre présence doit être effective mais retenue, discrète mais efficace (car nous devons clarifier, éclaircir, synthétiser et accentuer).

Mais là aussi, l'importance de la retenue peut poser problème par rapport à la visée philosophique (c'est-à-dire l'objectif de construire une pensée conceptuelle, argumentée, problématisée, rigoureuse, complexe et profonde). En effet, il semble que, parfois, il est bon de reformuler sans retenue : pour dégager une problématique, un présupposé, une contradiction, ou alors, tout simplement, pour animer la discussion, pour lui donner vie, rythme et énergie. Et oui, en effet, il faut parfois intervenir de façon profonde et radicale afin de construire un mouvement dialectique de la pensée. C'est d'autant plus important si un enfant exprime une fausseté, un préjugé, une contre-vérité ou une contradiction. Comment reformuler pour agir à la racine sans brusquer l'enfant dans son être? Certains, notamment Natalie Fletcher, considèrent que, dans ces « moments à enjeu élevé » (2020, p. 69), il

convient d'intervenir de façon procédurale, en questionnant l'enfant afin de révéler les racines de son énoncé (2020, p. 75). Face à cette situation, nous proposons plusieurs solutions, parce qu'elles peuvent être utiles si elles sont employées avec tact : manier l'humour, forcer gentiment le trait, déclarer que l'on a besoin de reformuler pour comprendre, montrer l'absurdité de l'idée ou, tout simplement, s'abstenir et déléguer au groupe (« Qu'en pensez-vous? Êtes-vous d'accord? »). La plupart du temps, un participant ou une participante exprime son désaccord. Ce n'est qu'après cette remise en question par un pair que l'adulte pourra reformuler pour clarifier le problème.

Voici en exemple une discussion philosophique où j'ai reformulé de façon assez soutenue (voir les passages soulignés), considérant que cela aiderait à clarifier et à expliquer les idées face à une question difficile :

– **[Facilitatrice]** : Aujourd'hui on va réfléchir à la pensée. Est-ce que vous pensez, vous? Est-ce que vous avez l'impression de penser, en général dans la vie? Oui? [*Toutes les mains se lèvent.*] [...]

– **[Gaspard]⁴** : Mais en fait, tu dis : « Est-ce que tu penses que tu penses? ». Donc on pense, déjà, qu'on pense. Mais on peut aussi penser de ne pas penser.

– **[Facilitatrice]** : Est-ce que c'est possible de penser sans penser qu'on pense? Je répète. Gaspard nous dit : « Mais là, Johanna, tu nous demandes : “Est-ce qu'on pense qu'on pense?” ». Effectivement, on se demande si on pense qu'on pense. [...] Vous, vous pensez que vous pensez? [...]

– **[Ally]** : [...] J'ai un exemple : [...] tu rêves (enfin tu penses) et dans ton rêve, tu vas penser que t'es en train de faire un rêve. [...]

– **[Facilitatrice]** : Et les autres? [...] Est-ce que vous pensez que vous pensez?

– **[Tous]** : Oui!!

– **[Facilitatrice]** : [...] Et est-ce que parfois on peut penser sans penser « je pense que je pense »? Est-ce que parfois je peux penser sans me dire « je pense que je pense »?

– **[Margaux]** : Oui, on peut, parce qu'on peut penser sans forcément se dire qu'on pense. Quand on pense, ce n'est pas la première chose qui va nous venir dans la tête.

– **[Facilitatrice]** : Ok, si je comprends bien ton idée, tu veux dire que parfois, quand on pense, on est occupé par ce qu'on pense donc on ne pense pas au fait qu'on pense.

⁴ Tous les prénoms ont été modifiés et sont des pseudonymes.

– [Bavani] : Bah non, parce que quand t’es en train de penser que tu penses pas, et bah là t’es en train de penser quand tu te dis que tu ne penses pas. Donc, tu peux pas.

– [Facilitatrice] : Là, j’ai l’impression que tu parles de l’idée « je peux penser que je ne pense pas ». Mais là, la question, c’est : « Est-ce que parfois, on peut penser sans penser qu’on pense? » C’est pas qu’on pense qu’on ne pense pas, c’est qu’on pense sans penser qu’on pense.

– [Bavani] : Bah non, parce que t’es en train de penser.

– [Facilitatrice] : Et donc, pour toi, est-ce que si on est en train de penser, forcément, on pense qu’on pense? Est-ce que dès qu’on pense, pour toi, on pense qu’on pense?

– [Bavani] : Cela dépend. Parfois, on peut penser qu’on est en train de penser et parfois, on peut penser qu’on n’est pas en train de penser.

– [Gaspard] : [...] Si on pense qu’on ne pense pas, alors on pense, parce qu’on pense qu’on ne pense pas.

– [Facilitatrice] : Oui, pour le dire autrement, même quand on pense qu’on ne pense pas, le fait qu’on pense qu’on ne pense pas, cela veut dire qu’on pense. Est-ce que vous êtes d’accord avec cette idée? Si on pense qu’on ne pense pas, cela veut quand même dire qu’on pense parce qu’on pense qu’on ne pense pas.

– [Colombe] : Je voulais dire que des fois on pense ne pas penser mais on est en train de penser. C’est dur de ne pas penser parce qu’on pense toujours, en pensant ne pas penser.

– [Facilitatrice] : Voilà, tu rajoutes quelque chose de nouveau. Tu rajoutes une idée nouvelle, qui est « c’est dur de ne pas penser ». Qu’est-ce que vous en pensez? Est-ce que certains n’ont pas compris la question que l’on est en train de se poser? On se demande si, quand on pense, on sait toujours qu’on pense. Quand on pense, est-ce qu’on sait toujours qu’on pense?

– [Margaux] : Ça dépend, parce qu’on peut penser sans se dire qu’on pense, on peut penser sans réfléchir, ça peut venir comme ça, sans qu’on pense qu’on pense.

– [Facilitatrice] : On peut penser sans réfléchir, cela vient comme ça, ça pense en nous. Quand on pense, généralement on réfléchit, mais parfois on pense sans réfléchir.

– [Jacques] : Ça peut pas venir tout seul, à part la nuit, en pensant. On peut penser la nuit, en dormant. [...]

– [Facilitatrice] : Est-ce que tu veux dire que la journée, on pense et quand on pense on réfléchit à ce qu'on pense. Mais la nuit, on pense mais on ne réfléchit pas à ce qu'on pense?

– [Jacques] : Oui, mais après la nuit, on réfléchit, on le révèle le jour quand on en parle.

Dans cet extrait, nous pouvons voir cinq exemples de reformulations soutenues, mais nous constatons deux types de démarches différentes. Tout d'abord, au début de l'extrait, Margaux dit : « On peut penser sans forcément se dire qu'on pense. Quand on pense, ce n'est pas la première chose qui va nous venir dans la tête ». La facilitatrice reformule en ajoutant l'idée d'être occupé par les objets de notre pensée (« Quand on pense, on est *occupé* par ce qu'on pense, pas au fait qu'on pense »). Dans cette même veine, à la toute fin de l'extrait, Jacques déclare : « Ça peut pas venir tout seul, à part la nuit, en pensant. On peut penser la nuit, en dormant ». L'adulte reformule en précisant encore davantage le sens : « Est-ce que tu veux dire que la journée, on pense et quand on pense on réfléchit à ce qu'on pense. Mais la nuit, on pense mais on ne réfléchit pas à ce qu'on pense? » Pour effectuer une reformulation, la facilitatrice procède ici par l'ajout de signification. En revanche, nous pouvons voir un cas différent, où elle n'ajoute pas de mot ou de sens, mais où, en quelque sorte, elle réorganise syntaxiquement l'énoncé. En effet, Gaspard dit : « Moi, ce que je voulais dire, c'est : si on pense qu'on ne pense pas, alors on pense, parce qu'on pense qu'on ne pense pas », et la facilitatrice réagit ainsi : « Pour le dire autrement, *même* quand on pense qu'on ne pense pas, le fait qu'on pense qu'on ne pense pas, cela veut dire qu'on pense ». Nous ne voyons aucun ajout sémantique, mais nous constatons davantage une clarification logique grâce à une nouvelle syntaxe. Néanmoins, dans les deux cas, les propositions de l'adulte, bien que soutenues, tentent de rester fidèles au sens visé par les enfants.

De façon générale, la discrétion et la retenue, caractéristiques du tact, constituent le socle de la posture pédagogique, bien que l'adulte soit parfois autorisé à s'en départir. Mais, plus profondément, pourquoi insister à ce point sur la discrétion? Parce qu'elle est au service de la construction de l'estime de soi : le tact « vise aussi à stimuler, à donner confiance ou à révéler en l'autre des ressources insoupçonnées » (Prairat, 2022, p. 25). La finalité de la relation éthique n'est pas la régulation du groupe, mais la conquête de soi (Prairat, 2022, p. 83). Or cette dernière « est liée à la capacité d'agir » (Prairat, 2022, p. 84), elle se construit à partir de la prise de conscience de notre pouvoir d'agir (Ricœur, 1990, p. 212). Qu'est-ce à dire? Qu'en philosophant, les enfants pourront construire leur estime intellectuelle d'eux-mêmes si et seulement s'ils y font l'expérience de leur capacité à penser et à formuler des idées. Par conséquent, la personne facilitatrice sera tenue de reformuler les idées des enfants sans leur donner l'impression qu'ils sont dans l'incapacité de penser. Or, ce risque est présent : en reformulant, nous pouvons donner l'impression que l'idée est incomplète, confuse, inadéquate, insuffisante. C'est tout à fait logique, car, en effet, nous reformulons afin de clarifier, de synthétiser, d'expliquer et d'accentuer certains éléments. Nous

complétons donc l'idée mais nous ne devons pas donner l'impression d'incomplétude. L'idéal serait de parvenir à reformuler les pensées des enfants tout en leur montrant leur capacité de penser. Il s'agit alors de dévoiler le potentiel inhérent de l'idée en insistant sur sa valeur initiale.

2. La reformulation philosophique et le rôle du tact comme art du jugement et de la temporalité : l'éclairage de Herbart

2.1. La faculté de juger, au centre de la vertu du tact

Depuis le début, notre analyse fait apparaître, en filigrane, la place du jugement, car le tact consiste en une capacité à exercer un bon jugement afin d'ajuster son action pédagogique de façon adéquate. « Le tact peut être défini comme un art de juger et une manière de se conduire. Il est un art de juger qui allie finesse et justesse et une manière de se conduire attentive aux nuances et aux circonstances » (Prairat, 2022, p. 15).

Prairat considère que c'est le pédagogue allemand Johann Friedrich Herbart qui aurait posé les jalons de cette idée, au début du XIX^e siècle. Herbart définit le tact comme « une faculté rapide de jugement et de décision » (2007, p. 29, cité dans Prairat, 2022, p. 92) permettant d'établir le comportement empreint de justesse et de justice, en fonction de la situation. C'est pourquoi Prairat analyse ainsi le tact herbartien : « Le tact est [...] tout autant intelligence de la situation qu'intelligence en situation » (2022, p. 16). L'apport d'Herbart nous permet d'approfondir deux éléments importants.

Le premier point important est la prise en compte du contexte, de la situation. En première partie, nous avons mis en avant l'attention que nous devons porter à l'enfant, ainsi que la différenciation qui devait en suivre. Mais celle-ci exige d'être complétée par d'autres paramètres afin de prendre en compte le contexte pédagogique, au moment de la reformulation : le sujet abordé, l'âge, les champs d'intérêt, le moment de la journée, le moment dans l'année, l'atmosphère au sein du groupe, le contexte social, culturel, politique. Tous ces facteurs, qui, cette fois, ont trait au groupe, gagnent à être pris en compte par la personne facilitatrice afin qu'elle ajuste ses reformulations avec tact.

Le deuxième point important dans la définition herbartienne du tact est l'idée de rapidité de la décision. « Le tact herbartien atteste d'une aptitude à saisir et à apprécier avec promptitude les caractéristiques d'une situation. C'est pour cette raison que le tact dépend du sentiment. Il est "un état d'âme capable de refléter l'action qu'il a subie du dehors" (Herbart, 2007, p. 25) » (cité dans Prairat, 2022, p. 92). Cette exigence de rapidité semble entrer en tension avec la nécessité de reformuler en se souciant de l'autre, avec attention, retenue, délicatesse, justesse et justice. Comment atteindre tous ces objectifs et incarner toutes ces valeurs de façon rapide et efficace? Comment reformuler avec tact et vitesse, de façon

pertinente et différenciée, au gré de l'improvisation? Comment préserver notre élégance morale alors qu'il faut réagir (ou pas) à chaque instant, aux propos des enfants? Cette tension entre rapidité et tact impose à la personne facilitatrice d'exercer une grande concentration et d'être capable d'une grande vigilance.

2.2. Le tact dans la reformulation en atelier philosophique : savoir juger de la temporalité et du rythme propices

La question de la rapidité nous amène à celle de la temporalité de l'atelier philosophique. L'un des enjeux de la reformulation est qu'elle ne soit pas vécue comme une imposition : le tact nous apprend qu'il convient d'être attentif aux temporalités, aux rythmes et aux moments propices. Quand reformuler? À quelle fréquence? À quels moments de la discussion philosophique?

Chez Herbart, le tact est une « compétence pédagogique qui nous permet de comprendre comment l'élève apprend et à quel rythme » (Prairat, 2022, p. 92). « Il consiste surtout, écrit-il, à discerner quand il faut abandonner un élève à son allure lente, et quand il convient, au contraire, d'aller plus vite » (Herbart, 2007, p. 29, cité dans Prairat, 2022, p. 92). Ces explications nous permettent de préciser notre propos concernant l'attention et le souci que nous souhaitons porter à l'enfant. En effet, le souci de l'autre et de la relation éthique ne peut se passer d'une prise en compte de sa temporalité singulière et de son rythme particulier. L'attention à la temporalité et au rythme est souvent réduite à une question technique, mais elle revêt en réalité une dimension éthique. Une posture de tact permet de s'ajuster au développement cognitif et intérieur de l'enfant, afin de le faire progresser sans l'oppresser (Herbart, 2007, p. 29). Cette idée est fondamentale dans la philosophie pour enfants : en reformulant trop fréquemment, nous risquons de surcharger les jeunes penseurs, de créer une confusion et d'entraver le processus de compréhension. Mais en même temps, les reformulations peuvent aider à la compréhension. Il s'agit donc de doser la fréquence des reformulations selon ce que nous jugeons pertinent : reformuler à certains moments choisis afin d'éclairer, de clarifier, de synthétiser ou de mettre l'accent sur certains éléments importants. Ces ajustements se font en fonction des paramètres évoqués précédemment (thème, âge, cohésion, sensibilité, contexte, etc.) et de notre connaissance du groupe et de sa progression. Il convient également de doser leur longueur. Certains chercheurs et chercheuses en arrivent alors à distinguer deux types de reformulation : c'est le cas de Joe Oyler (2019). Ce chercheur irlandais distingue ainsi la paraphrase, plus longue, par laquelle la personne facilitatrice « exprime le sens de l'énoncé d'un individu en utilisant des mots différents afin d'atteindre davantage de clarté » (Oyler, 2019, p. 186), et la distillation, plus courte, grâce à laquelle l'adulte saisit l'essentiel d'une idée, identifie et extrait certains éléments spécifiques afin de les mettre en lumière. Selon le contexte, il devient alors important de choisir entre la paraphrase et la distillation, afin de créer un espace suffisant pour l'expression de la pensée

des enfants, mais aussi pour sa remise en question réflexive, critique et rigoureuse, notamment grâce au travail de reformulation.

La reformulation peut jouer le rôle d'accélérateur ou de ralentisseur dans la réflexion philosophique. Parfois, elle nous permet de progresser rapidement dans la pensée (en dégageant les idées, en clarifiant, en synthétisant au fur et à mesure) alors qu'à d'autres moments, elle est utile pour ralentir la réflexion et cheminer de façon claire et graduelle. En prenant le temps de reformuler, la personne facilitatrice laisse aux enfants le temps de comprendre l'idée, d'y réfléchir. C'est une technique que l'on peut notamment utiliser face à une idée complexe, originale, mystérieuse ou contre-intuitive. Dans cette perspective, je suis très attachée à un rituel, celui du tour de parole philosophique (après une minute de réflexion, chacun s'exprime, grâce au passage d'un bâton de parole; personne ne doit réagir, sauf en cas d'absolue nécessité). C'est donc un moment de décélération où la reformulation doit être très peu présente, afin de laisser un temps de pause : les idées se décantent en eux, la pensée ralentit, la compréhension progresse. Voici un exemple de tour de parole issu de la discussion précédemment citée, autour du thème de la pensée. Je ne reformule qu'à une reprise, car l'idée en question me semblait confuse.

– **[Facilitatrice]** : Est-ce que parfois, on pense des choses mais on ne sait pas qu'on les pense?

– **[Bavani]**⁵ : Oui, on peut penser des choses sans le savoir. Par exemple, ma mère un jour, elle avait rêvé qu'elle avait perdu ma sœur et donc elle a pensé qu'elle allait perdre ma sœur mais elle savait pas qu'elle le pensait. Donc moi je pense qu'on peut penser des choses sans le savoir.

– **[Elizabeth]** : Oui, parce que le cerveau peut nous dire les besoins qu'on doit faire.

– **[Ella]** : Oui, parce que, par exemple, quand on réfléchit, j'avais la réponse, mais je ne savais pas que je l'avais. [...].

– **[Colombe]** : Oui, parce que ça existe les gens qui parlent la nuit et ils ont pas conscience qu'ils parlent. Et ils pensent ce qu'ils disent, mais ils ne le savent pas.

– **[Lila]** : Moi c'est oui et non. Non parce que dès qu'on a la conscience qu'on va savoir, on peut avoir conscience de quelque chose, et du coup tu le sais. Mais aussi, sans le savoir, parce que dès que tu le sais, cela peut arriver aussi. Donc est-ce qu'il y a des choses qu'on pense sans le savoir? La réponse est oui et non.

⁵ Tous les prénoms ont été modifiés et sont des pseudonymes.

- [Jacques] : On peut l’avoir entendu, mais quelques mois après on l’oublie, ou même quelques secondes, on peut l’oublier. Ce qui nous intéresse pas, on peut l’oublier directement parce qu’on peut pas tout conserver dans notre cerveau.
- [Facilitatrice] : Est-ce que tu veux dire que l’idée qu’on oublie, elle reste quand même en nous? Cette idée, ce serait une idée qui serait en nous sans qu’on le sache. Et d’ailleurs, parfois, on s’en souvient après.

2.3. La présence éthique de la personne facilitatrice et la capacité à saisir le sens de la parole

Nous cherchons à déterminer de quelle manière reformuler sans nous imposer à l’enfant, car nous souhaitons ne pas trahir un contrat pédagogique fondé sur le tact et l’attention à l’autre. Comment poser sa présence sans l’imposer? Écoutons à ce sujet Eirick Prairat. « L’éthique enseignante est bel et bien une éthique de la présence » (2022, p. 72), un art de la présence qui se décline en trois dimensions : l’art d’être présent à soi, l’art d’être au présent et, enfin, l’art de donner aux autres tout son savoir-faire (2022, p. 72). Ces trois modalités de la présence nous permettent d’être pleinement disponibles au dialogue en acte et aux paroles des enfants. Au fond, la question est celle de l’écoute. Une présence véritable permettrait une écoute véritable (de l’idée, mais aussi de l’enfant en tant qu’être) qui, elle-même, serait le terreau d’une reformulation pleine de tact. Cette disponibilité peut être en tension avec les objectifs de la personne facilitatrice, qu’il s’agisse des objectifs généraux de l’atelier ou des objectifs de la reformulation. Son action est finalisée mais, si elle ne laisse aucune place aux idées en présence, elle risque de ne pas être capable de reformuler au bon moment, avec justesse et justice. Même si elle a pour visée de clarifier, d’expliquer, d’éclairer ou d’accentuer, elle doit être attentive aux significations réelles proposées par les enfants. Afin d’être en accord avec le tact pédagogique, il s’agit donc de reformuler de façon fidèle, sans contraindre le sens de son propos en fonction d’idées préconçues et prédéfinies comme finalités de la discussion.

Ici, nous touchons du doigt la question de l’écoute véritable. Il existe un lien intrinsèque entre les deux dispositions intellectuelles que sont l’écoute et la reformulation. En effet, une bonne reformulation, fidèle au sens de l’idée initiale, est une preuve de l’écoute véritable. Elle permet ainsi de créer un lien entre les subjectivités pensantes : en reformulant, nous montrons que nous avons écouté l’autre, mais nous mêlons également à sa pensée nos pensées propres. « Nous sommes conduits à un paradoxe, selon lequel les manifestations d’une écoute attentive sont aussi les preuves de la présence d’un filtre par lequel l’auditeur a fait passer la pensée d’autrui » (Hawken, 2016, p. 511). Le problème devient alors le suivant : si la reformulation mêle nécessairement l’idée d’autrui et la mienne propre, comment reformuler de façon fidèle? Comment mêler différence et identité? En recherchant le sens de l’énoncé pour l’autre, en imaginant la signification que revêt l’idée de son point de vue. Ainsi, l’habileté de reformulation impulse un mouvement d’ouverture à l’altérité, bien que celle-ci soit toujours découverte au travers du filtre des mots posés par ma subjectivité.

3. La reformulation philosophique et le tact comme « art du comment faire » : l'éclairage de Canguilhem

3.1. La reformulation, le tact et l'« art du comment faire » : analyse d'enjeux éthiques et politiques

Avec la question de l'altérité, nous commençons à saisir les enjeux éthiques et politiques de la reformulation. Cette compétence discrète et retenue participe à la construction d'un dialogue pluriel, à l'interconnexion des subjectivités et à la rencontre de l'altérité. La pratique répétée de la reformulation, par l'adulte et par les enfants, participe grandement à la construction de compétences éthiques et politiques telles que l'ouverture d'esprit ou la faculté de dialoguer.

La faculté d'être ouvert à l'autre, loin d'être naturelle, est le produit d'une culture acquise dans la *praxis* philosophique alliant parole et écoute : c'est l'aboutissement de la participation répétée, institutionnalisée, ritualisée, à des discussions philosophiques au cours desquelles les enfants sont incités constamment, pied à pied, à chercher à entendre, comprendre la pensée d'autrui (Hawken, 2016, p. 512).

Ces enjeux politiques nous semblent pouvoir être approfondis grâce aux éclairages de Canguilhem (Prairat, 2022, p. 94) présentés dans un document de l'UNESCO datant de 1951, *l'Enquête sur l'enseignement de la philosophie*. Ce texte se clôt sur une déclaration finale des personnes expertes, parmi lesquelles se trouve Canguilhem, qui met en avant le tact et le définit comme un « art du comment » (Prairat, 2022, p. 10) dont l'importance est cruciale face aux « risques inhérents à l'exercice d'une pensée libre et autonome » (UNESCO, 1951, point 3 – cité dans Prairat, 2022, p. 94). Le tact pédagogique doit endosser un rôle, car l'enseignement doit viser l'émancipation, la liberté intellectuelle et non l'endoctrinement, le conformisme intellectuel ou l'oppression.

Au fond, le tact est, pour Canguilhem, une façon d'ajuster son action pédagogique dans un cadre pédagogique politique : la philosophie. C'est parce que la philosophie pose de façon paradigmatique la question de la liberté de pensée que le tact revêt une importance d'autant plus grande. Cette réflexion s'appuie sur un texte fondateur, la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, qui résonne fortement avec les enjeux de la philosophie pour enfants : « Tout homme ne peut devenir mûr pour la liberté intellectuelle que par la liberté intellectuelle ».

3.2. La reformulation philosophique, le tact et la rencontre des libertés

Selon Canguilhem, la vertu du tact s'impose particulièrement aux professeurs de philosophie en raison de l'importance humaine des problèmes traités (UNESCO, déclaration

finale, point 3), de leurs liens avec l'expérience vécue, de l'âge des jeunes personnes et de la place de la liberté de pensée. Il en conclut : « Le tact, c'est le contact de deux libertés » (UNESCO, déclaration finale, point 3). Mais ces deux libertés se trouvent dans un rapport d'asymétrie : « Rencontre de deux libertés dont l'une est encore balbutiante, méditations sur des questions importantes dont les élèves entrevoient parfois la gravité; voilà résumé le défi de l'enseignement philosophique » (Prairat, 2022, p. 95).

La pratique philosophique avec les enfants pose de façon encore plus aiguë la question de la rencontre de deux libertés; l'asymétrie est renforcée par l'écart d'âge et par le manque d'expérience et de connaissances. Si nous souhaitons œuvrer pour la liberté intellectuelle des enfants, il convient de modérer notre posture en fonction de ces paramètres. Comme l'ont montré de nombreux travaux récents en philosophie pour enfants (Haynes et Murriss, 2018; Kennedy, 2011), la perception des enfants comme des sujets épistémologiquement incomplets (Kennedy, 2011, p. 5-6) en fait les victimes d'une injustice épistémique qui aurait pour conséquence d'entraver le développement de leur agentivité. Sans les conforter dans leurs préjugés ou dans leurs préconceptions, il s'agit bien de leur attribuer une liberté intellectuelle les rendant capables de les déconstruire par eux-mêmes.

En ce qui concerne l'activité de reformulation, elle met bien en scène deux subjectivités libres de penser. Comment alors, en tant qu'adulte, reformuler sans empiéter sur la liberté intellectuelle de l'enfant, telle qu'elle s'exprime dans l'énoncé qu'il a formulé? Transformer cet énoncé, est-ce entraver sa liberté? Dans certains cas, nous pourrions dire que l'enfant ne semble pas libre dans sa pensée, par exemple, si son idée est confuse, erronée, truffée de présupposés et de préjugés. Alors, nous aurions tendance à penser que transformer cette idée, c'est, au contraire, lui permettre d'avancer vers l'émancipation. Mais lorsque l'idée a du sens et que nous choisissons de la traduire de telle ou telle manière, avec nos mots, nos catégories et notre univers de pensée, la question se pose autrement. Est-il libre de penser ainsi et pas autrement? Bien entendu, nous ne souhaitons pas interdire la reformulation, mais nous désirons insister sur l'enjeu profondément éthique qu'elle recèle. Là encore, c'est l'attention et le soin apportés au sens de l'idée initiale, c'est donc le tact philosophique que nous serons capables de déployer face à l'enfant, qui nous permettra de transformer cette pensée sans trahir sa liberté intellectuelle.

Conclusion

La reformulation, compétence discrète et souvent ignorée, comporte des enjeux fondamentaux pour la personne facilitatrice d'ateliers philosophiques : enjeux cognitifs (rester fidèle au sens de l'idée initiale), enjeux éthiques (préserver la relation et l'attention à l'enfant) et enjeux politiques (éduquer sans opprimer, dans les frontières de la liberté de l'enfant). Chercher à incarner une forme de tact pédagogique, c'est se donner des principes de fonctionnement dans la reformulation philosophique : se soucier de la relation éthique à

l'enfant, ajuster son action aux individualités des enfants, s'adresser à l'autre avec justesse et finesse, être attentif à la forme de leurs énoncés, exercer sa faculté de juger en fonction des situations, être présent et disponible à la discussion, transformer les idées sans entraver la liberté intellectuelle de l'enfant. Les apports d'Eirick Prairat, de Herbart et de Canguilhem nous ont permis de mieux saisir le sens du concept de tact pédagogique et de comprendre en quoi il peut jouer le rôle de boussole dans la pratique de la reformulation, en atelier philosophique.

Mais face à ces exigences, notre analyse a montré que nous serons toujours aux prises avec certaines tensions problématiques : la tension entre le souci de l'individualité et le souci des visées philosophiques, celle entre l'attention à l'enfant et l'attention au sujet, entre l'éthique et la technique, entre l'improvisation et la progression, entre la volonté d'être fidèles au sens de l'idée initiale et la volonté de la clarifier, entre l'intention de reformuler avec retenue et le besoin d'animer énergiquement la discussion, entre la nécessité de juger rapidement et le besoin de reformuler de façon délicate et, enfin, la tension entre la valorisation de l'enfant comme être libre et la nécessité de développer ses idées.

Face à ces tensions, la posture pédagogique propice à l'animation d'une discussion philosophique est toujours celle d'un équilibriste. La personne animatrice philosophe agit en tension, au sein de tensions intellectuelles et pédagogiques qui structurent sa pratique et ne peuvent en être éliminées. La reformulation se joue donc dans une rencontre entre deux esprits qui tentent de penser ensemble. Parce que cette rencontre intellectuelle est fragile, les spécificités du tact pédagogique peuvent nous guider afin qu'elle ne devienne pas un rapport de pouvoir ou de domination qui risquerait de trahir les principes de la relation éthique.

Références

- Delille, V. (2015). Reformulation et identification de critères, *Diotime*, 64, 04/2015, en ligne.
- Fletcher, N. (2020). Destabilizing stereotyped concepts in children: Some opportunities and risks of philosophy for children as an aid to PVE. *Prospects*, 48, 61-78.
- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. [Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne].
- Haynes, J. et Murris, K. (2018). *Literacy, Literature and Learning. Reading Classrooms differently*. Routledge.
- Herbart, J. F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*, Economica-Anthropos.
- Kennedy, D. (2011). *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. Edwin Mellen Press.
- Lipman, M. (1995). Caring as Thinking. *Inquiry: Thinking across the Disciplines*, 15(1), 1-13.

- Lipman, M. (2008). *À l'école de la pensée* (2^e éd., N. Decostre, trad.). De Boeck.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- Oyler, J. (2019). Exploring teacher contributions to student argumentation quality. *Studia paedagogica*, 24(4), 173-198.
- Prairat, E. (2022), *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant* (2^e éd.). ESF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Sharp, A. M. et Laverty, M. (2006). Looking at Others' Faces. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 18(2), 43-47.
- UNESCO (1953). *L'Enseignement de la philosophie. Une enquête internationale de l'UNESCO*, UNESCO.
- Wittgenstein, L. (2002). *Remarques mêlées*. Flammarion.

Lorsque les thèmes sensibles s'invitent à une discussion à visée démocratique et philosophique : analyse des pratiques enseignantes dans l'application de l'approche PhiloJeunes

Sivane Hirsch et Annie-Claude Piché

Numéro 15, automne 2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110003ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110003ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hirsch, S. & Piché, A.-C. (2023). Lorsque les thèmes sensibles s'invitent à une discussion à visée démocratique et philosophique : analyse des pratiques enseignantes dans l'application de l'approche PhiloJeunes. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 81–98. <https://doi.org/10.7202/1110003ar>

Résumé de l'article

L'organisme PhiloJeunes offre des formations pour préparer le personnel enseignant à animer des discussions à visée démocratique et philosophique (DVPD) en classe. Nous avons rencontré des enseignantes et enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques et des animatrices et animateurs de vie spirituelle et communautaire ayant suivi cette formation pour connaître leur regard quant à l'application concrète de l'approche en contexte de classe. Ces personnes ont expliqué intégrer cette approche dans divers contextes d'enseignement et s'en servir pour aborder divers thèmes sensibles. Elles étaient perplexes devant les dérapages survenant pendant ces discussions et voulaient savoir réagir adéquatement face aux commentaires racistes, par exemple, ou au malaise qu'éprouvent les jeunes à en parler.

Dans cet article, nous présenterons l'approche PhiloJeunes et le concept de thème sensible pour comprendre les enjeux auxquels le personnel enseignant est confronté. Nous présenterons ensuite les constats faits par les personnes participantes quant à leur expérience en classe. Finalement, nous analyserons la contribution de l'approche PhiloJeunes au traitement des thèmes sensibles en classe.



Lorsque les thèmes sensibles s'invitent à une discussion à visée démocratique et philosophique : analyse des pratiques enseignantes dans l'application de l'approche PhiloJeunes¹

Sivane Hirsch, professeure titulaire
Université Laval

Annie-Claude Piché, étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé : L'organisme PhiloJeunes offre des formations pour préparer le personnel enseignant à animer des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP) en classe. Nous avons rencontré des enseignantes et enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques et des animatrices et animateurs de vie spirituelle et communautaire ayant suivi cette formation pour connaître leur regard quant à l'application concrète de l'approche en contexte de classe. Ces personnes ont expliqué intégrer cette approche dans divers contextes d'enseignement et s'en servir pour aborder divers thèmes sensibles. Elles étaient perplexes devant les dérapages survenant pendant ces discussions et voulaient savoir réagir adéquatement face aux commentaires racistes, par exemple, ou au malaise qu'éprouvent les jeunes à en parler.

Dans cet article, nous présenterons l'approche PhiloJeunes et le concept de thème sensible pour comprendre les enjeux auxquels le personnel enseignant est confronté. Nous présenterons ensuite les constats faits par les personnes participantes quant à leur expérience en classe. Finalement, nous analyserons la contribution de l'approche PhiloJeunes au traitement des thèmes sensibles en classe.

Mots-clés : PhiloJeunes, posture enseignante, thèmes sensibles

Abstract: The organization *PhiloJeunes* offers teachers training in how to facilitate discussion with a democratic and philosophical aim (DDPA) in class. We met with teachers, school counsellors and spiritual advisors who had completed this training in order to understand their

¹ Les résultats présentés dans ce texte prennent appui sur des données récoltées par Marie-Laurence Bordeleau-Payer et Élise Bourgeois-Guérin dans le cadre d'un partenariat de recherche entre l'équipe RAPS (Recherche et Action sur les Polarisation sociales) et l'organisme PhiloJeunes.

perspective on its concrete application in a classroom context. The practitioners we met with described how they integrated this approach in a variety of instructional scenarios and used it to address different sensitive topics. They were perplexed by the offensive behaviour that occurred during these discussions and wanted to know how to react appropriately to racist comments, for example, or to the discomfort that young people feel in talking about them.

In this article, we present the *PhiloJeunes* approach and the concept of the sensitive topic to understand the issues that teachers face. We then present participants' observations of their experience in the classroom. Finally, we analyze the impact of the *PhiloJeunes* approach in dealing with sensitive topics in class.

Keywords: PhiloJeunes, teaching style, sensitive topics

Introduction

Les bienfaits de la pratique de la philosophie avec les élèves sont de plus en plus étudiés, notamment en ce qui concerne le développement de la pensée critique (Gaussel, 2016; Rodriguez et Mutuszack, 2019; Simonnet, 2017). Pourtant, l'approche soulève des défis autant pour les élèves que pour les personnes qui animent ces discussions, notamment lorsque celles-ci abordent des thèmes sensibles.

Plusieurs établissements d'enseignement supérieur québécois et organismes à but non lucratif (Savoir Être et Vivre Ensemble (SEVE), Maison de la Philo, Brila) offrent des formations sur ces approches éducatives, notamment au personnel enseignant et autres pédagogues qui veulent mettre en œuvre différentes approches de philo pour enfants et adolescents. Certains de ces organismes, comme PhiloJeunes, collaborent depuis 2015 avec différents centres de services scolaires (CSS) en proposant des formations continues aux conseillères et conseillers pédagogiques, aux animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire ainsi qu'au personnel enseignant pour implanter cette approche. Voué au départ à aider la pratique de la philosophie pour ados dans les écoles afin de contrer la violence faite aux femmes et aux enfants, l'organisme a adapté ses objectifs après les attentats de *Charlie Hebdo* et vise désormais à prévenir la radicalisation menant à la violence. En ce sens, l'organisme propose par la discussion en groupe de « développer le jugement critique et nuancé chez les jeunes dans le but de les rendre moins vulnérables à l'endoctrinement, au dogmatisme, à la radicalisation en identifiant notamment les présupposés et les prémisses des raisonnements et des discours » ([PhiloJeunes](#), s. d.) et, ainsi, contribuer à contrer la polarisation sociale.

Cette polarisation sociale est l'un des facteurs expliquant la présence de plus en plus importante des thèmes considérés comme sensibles à l'école. En effet, nous définissons ces thèmes comme des objets difficiles de savoir – un terme désignant le savoir confrontant, désagréable, inconfortable que ces objets imposent sur les personnes qui les étudient –,

mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui sont complexes et multifacettes, parce qu'ils concernent les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus. En s'imposant en classe, souvent de manière inopinée, ils peuvent remettre en question le *statu quo* par leur fort potentiel subversif (Hirsch et Moisan, 2022, p. 69).

Les exemples sont nombreux et s'imposent dans la classe, autant par le Programme de formation de l'école québécoise, comme la question du racisme ou des génocides ou des sujets abordés en éducation à la sexualité, que par l'actualité, comme les débats sur l'identité transsexuelle, l'appropriation culturelle, la vaccination ou le mouvement *#MeToo*, qui peuvent s'attacher au programme par ailleurs.

Les approches proposées par Philo pour enfants, Philo pour ados et PhiloJeunes sont souvent mentionnées – ainsi que dans nos entrevues – comme manières privilégiées pour aborder les thèmes sensibles en classe. Toutefois, considérant la complexité de ces thèmes, nous pouvons nous demander si une telle démarche garantit leur traitement adéquat en classe.

C'est dans cette optique que nous avons rencontré une dizaine de pédagogues (personnel enseignant, conseillères et conseillers pédagogiques, animatrices et animateurs de vie spirituelle et communautaire) pour mieux comprendre les apports de cette approche à leur pratique et les effets de la formation reçue à cet égard sur leur préparation à traiter des thèmes sensibles en classe.

Dans cet article, nous présenterons d'abord l'approche PhiloJeunes, la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) qu'elle met de l'avant et la formation qu'elle propose pour aider les pédagogues à se l'approprier. Nous discuterons ensuite du concept de thème sensible et des défis auxquels les pédagogues font face lorsqu'elles et ils tentent d'aborder un tel thème en classe. Par la suite, nous présenterons leurs constats quant à l'approche en général, à la formation offerte, à son application en classe, aux réactions des élèves et au traitement des thèmes sensibles plus spécifiquement. Pour terminer, nous discuterons de ce qu'indiquent ces résultats sur les défis que pose l'approche PhiloJeunes, en invitant les lectrices, les lecteurs et les pédagogues qui s'y intéressent à poursuivre la réflexion sur les solutions possibles.

1. Une approche éducative propice au traitement des thèmes sensibles?

C'est dans le contexte américain de la guerre froide que Lipman, un professeur de philosophie, élabore l'approche Philo pour enfants (PPE) dans le but d'amener les gens à développer la capacité de penser par et pour eux-mêmes. Il propose de profiter de l'intérêt des jeunes pour la discussion philosophique en situation d'apprentissage pour les amener à raisonner par elles-mêmes et par eux-mêmes et à dépasser l'objectif de rétention des savoirs simplement transmis dans un cours où les jeunes sont alors plutôt passifs (Lipman, 2005). Pour Lipman, l'ouverture naturelle des enfants à reconnaître leur ignorance sur les fondements des questions abordées est une « attitude de base pour désirer débiter le processus de recherche » (cité dans Lajoie, 2018, p. 36). Afin de rendre émancipatrice la pratique de la philosophie, il propose de mettre au cœur de cette pratique pédagogique la Communauté de recherche philosophique (CRP), à laquelle les jeunes participent, pour réfléchir et discuter ensemble sur des questions induites par des romans philosophiques qu'il a écrits lui-même (aujourd'hui, on utilise aussi des images, des chansons, des vidéos, d'autres albums jeunesse, etc.) au début de la rencontre. Le rôle de la personne enseignante est alors d'animer et d'encadrer la discussion pour permettre aux jeunes d'exprimer leurs réflexions (Lajoie, 2018). Elle est gardienne de la forme, mais peu responsable du fond (Michaud et Sasseville, 2017).

Dans la foulée des objectifs visés par la CRP, la DVDP, développée par Michel Tozzi, didacticien français de la philosophie, propose de structurer davantage la communauté de recherche (Lajoie, 2018). Ainsi, dans la DVDP, les responsabilités d'animation, de synthèse, de reformulation, etc. sont attribuées aux élèves. La discussion s'établit à partir d'un élément déclencheur (une chanson, une lecture, une image, etc.) présenté par la personne animant la DVDP, qui a comme rôle principal de relancer les élèves et, au besoin, de reformuler leurs dires pour les aider à structurer leur pensée.

Développer ces compétences avec les élèves prend du temps : les recherches dans le domaine insistent sur le fait que la pratique de la philosophie avec les élèves ne peut pas être ponctuelle, mais doit se faire régulièrement (Gagnon et Sasseville, 2008). C'est alors que les élèves profitent pleinement de l'approche philosophique choisie et peuvent la réinvestir dans leur quotidien, sans pour autant devenir thérapeutique, notamment pour régler des conflits, organiser leur pensée lors du dialogue entrepris avec les autres pour mieux partager des points de vue, etc.

L'exploration des thèmes sensibles semble pouvoir bénéficier de cette approche. D'abord, comme la philosophie pour adolescents, elle vise à aider les élèves à se connaître davantage (en exprimant leurs sentiments), à mieux comprendre le monde qui les entoure et à développer leur pensée critique (en se questionnant, en se positionnant et en échangeant) (Hess et McAvoy, 2015). Mais le traitement des thèmes sensibles participe aussi au rôle social de l'école qui vise à promouvoir les valeurs aux fondements de la société démocratique et à former les élèves à agir en citoyennes et en citoyens responsables et engagés en développant des attitudes (réfléchir, débattre, discuter, s'exprimer, etc.) qui favorisent le vivre-ensemble (Hirsch *et al.*, 2023). En plus, puisque ces thèmes font partie de l'actualité ou qu'ils touchent les valeurs et les croyances des élèves et du personnel enseignant (et les bousculent même parfois), les élèves les évoquent souvent en classe à travers leurs questions ou leurs discussions (Hirsch, 2016). Par conséquent, le fait de les aborder en classe plutôt que de les éviter permet d'offrir un accompagnement aux élèves et de discuter avec elles et eux de ces thèmes sensibles pour leur proposer une pratique qui encourage la prise de parole et les perspectives multiples (diverses expériences, divers savoirs, points de vue, etc.) sur la question étudiée. Une telle pratique permet aussi d'apprendre à gérer ses émotions et à s'en distancier, mais aussi à s'y référer comme levier à l'engagement des élèves dans leur apprentissage. C'est en ce sens que la philosophie pour enfants ou adolescents en général et la DVDP en particulier peuvent aider à répondre aux défis de cet enseignement.

Nos recherches nous ont permis de cerner quelques-uns de ces défis pédagogiques que les thèmes sensibles imposent au personnel enseignant (Hirsch, 2016; Hirsch et Moisan, 2022). Le premier défi concerne la gestion de classe : comment aborder les thèmes sensibles suscitant l'intérêt des élèves et permettre à ces dernières et ces derniers d'exprimer leurs points de vue dans le respect de toutes et de tous? Et comment gérer les sensibilités éveillées par ces thèmes qui font souvent surgir en classe les émotions des élèves? Ce deuxième défi est lié à la nécessité d'amener

les élèves à prendre une distance par rapport à leurs émotions, sans pour autant les écarter, et à élaborer un point de vue complexe sur le thème abordé. Enfin, le troisième défi réside dans l'imprévisibilité associée à ces thèmes dont la sensibilité dépend largement du contexte – politique, social, personnel – dans lequel ils sont abordés. Or, ces défis pédagogiques ressemblent grandement, comme nous verrons dans l'analyse de nos résultats, à ceux qui caractérisent la pratique de la philosophie avec les ados en classe.

2. Quelques précisions méthodologiques

Pour cette enquête, nous avons rencontré 10 personnes œuvrant dans le milieu scolaire de la grande région montréalaise qui intègrent l'approche PhiloJeunes dans leur pratique enseignante ou qui forment des personnes pour l'animer en classe. Parmi les personnes interviewées, il y avait trois enseignantes (deux au primaire (1^{er} et 3^e cycle) et une en 4^e secondaire, en éthique et culture religieuse (ÉCR)), trois animatrices et animateurs de vie spirituelle et communautaire (AVSEC) (deux au primaire et une au secondaire) et quatre conseillères pédagogiques (CP) de parcours variés. En effet, deux travaillaient comme CP depuis plus de 15 ans alors que les deux autres étaient CP depuis seulement un an; trois étaient jadis enseignantes, et la quatrième, AVSEC. Nous désignerons l'ensemble des personnes qui ont participé à cette recherche par le terme *pédagogues*.

L'enquête, mise en place en collaboration avec les responsables de la formation PhiloJeunes, s'est déroulée en deux étapes. D'abord, à l'automne 2019, nous avons participé à des séances de formation : deux conférences à distance avec des formateurs externes, dont Michel Tozzi, puis deux rencontres en personne, en petits groupes, avec les formateurs québécois, au cours desquelles la pratique a été davantage analysée. L'objectif était de mieux comprendre la préparation des pédagogues qui utilisent cette approche à l'école et de réfléchir aux défis à prévoir dans le traitement de différents thèmes avec les élèves. Ensuite, au printemps 2020, nous avons interviewé 10 personnes qui ont accepté de discuter avec nous de leur expérience tant en formation qu'en pratique avec les élèves. Considérant le contexte pandémique qui s'est imposé au cours de l'enquête, les entrevues se sont déroulées à distance via l'application Zoom. D'une durée d'environ une heure, l'entrevue invitait la personne participante à présenter sa perception de la formation PhiloJeunes et son expérience de l'utilisation de l'approche en classe, en réfléchissant, notamment, à sa contribution à l'animation des DVD et à sa contribution potentielle à la prévention de la radicalisation violente. L'analyse de ces entrevues s'est faite en deux temps : nous avons d'abord classé les réponses des personnes participantes à nos questions, pour ensuite identifier les défis rencontrés et la manière dont ces personnes les expliquent.

Dans la prochaine section, nous présenterons la perception des pédagogues à propos de l'approche PhiloJeunes, tant sur le plan de la formation et de la mise en œuvre de la pratique que de la réaction des élèves, avant de nous pencher de manière spécifique sur la manière dont elle permet d'aborder les thèmes sensibles.

3. PhiloJeunes à travers le regard des pédagogues

Les pédagogues qui ont participé à cette enquête trouvent l'approche PhiloJeunes motivante, pertinente, enrichissante, et ce, tant pour les personnes qui la mettent en application que pour les élèves qui la vivent en classe. Mais il faut nuancer cet enthousiasme à cause des défis, voire des obstacles, relevés par les pédagogues, notamment en lien avec l'enseignement des thèmes sensibles. Leur ambivalence se manifeste d'ailleurs en ce qui concerne tant la formation de PhiloJeunes que la pratique adoptée et le vécu en classe avec les élèves.

3.1. La formation et l'accompagnement PhiloJeunes

La formation PhiloJeunes, les différentes approches théoriques enseignées et les outils clé en main proposés sur son site sont grandement appréciés, notamment grâce à la possibilité de les adapter aux réalités scolaires. « Je me sens pas comme dans un carcan, dans une obligation de travailler d'une façon particulière ». (Paul²) Les pédagogues se disent à l'aise de se référer autant à l'approche Tozzi, au cœur de la formation, qu'à d'autres approches comme la CRP de Lipman ou l'approche d'Edwige Chirouter et Nathalie Prince (2019), qui mobilisent plutôt la littérature jeunesse. Cette formation est perçue comme essentielle, non seulement pour les connaissances théoriques sur la philosophie pour adolescents en général et le matériel qu'elle propose, mais aussi pour sa plus-value : « C'est de vivre l'expérience, puis on la vit entre adultes, on est formés, c'est fantastique de faire des communautés de recherche entre adultes, c'est vraiment chouette » (Camille).

L'accompagnement suivant la formation est tout aussi essentiel à la réussite de la démarche. « On se préparait ensemble avant, on jasait de nos points de vue, comment les élèves vont réagir. Après, on discutait [de] comment on aurait dû animer ça. [...] C'est vraiment en mode accompagnement que j'ai plus appris » (Catherine). Cet accompagnement est d'autant plus apprécié que les pédagogues sont souvent seules et seuls dans leur milieu à pratiquer la philosophie avec les élèves et n'ont donc pas réellement d'autres possibilités d'échanger avec des collègues ayant une expérience dans le domaine. L'accompagnement individuel dans la mise en œuvre de l'approche en classe leur donne l'assurance nécessaire pour se lancer. Les pédagogues le considèrent par ailleurs comme un facteur qui assure la pérennité de l'approche dans leurs écoles. « Je ne crois pas que l'enseignante, une fois que je suis partie, se sente nécessairement à l'aise de poursuivre de la philo avec les jeunes sans appui » (Émilie). Comme Émilie maîtrise l'approche, c'est elle qui dirige les échanges en posant les questions pour pousser la réflexion des jeunes. C'est aussi elle qui doit composer avec des dérapages possibles.

² Tous les noms dans ce texte sont des noms fictifs.

En effet, les pédagogues nous le disent clairement : animer seule ou seul une DVDP peut être angoissant, et encore plus lorsque l'on aborde des thèmes sensibles. Cela peut les encourager à éviter la mise en pratique de l'approche malgré la formation suivie.

Ce que je vois, ce qui embête toujours la mise en pratique, c'est la peur de si je me trompe [...] Comme je leur dis! Il n'y a personne qui va mourir. [...] C'est tout à fait à l'opposé de ce qu'ils sont habitués de faire (Clara).

En effet, le personnel enseignant tend plutôt à présenter les savoirs scolaires comme des faits qui ne peuvent pas être remis en question.

Les pédagogues regrettent néanmoins le fait que la formation ne s'adapte pas assez au contexte scolaire québécois – du point de vue du programme de formation et de la pratique enseignante. Annie, enseignante en ÉCR au secondaire, dit clairement qu'elle aurait aimé que le programme fasse davantage appel aux partenaires québécois : « Ça n'enlève rien de ce qui est fait en France, mais on n'est pas dans les mêmes contextes d'enseignement... de cours... parce qu'ici la philosophie pour enfants va souvent être enseignée dans le cours d'éthique et culture religieuse ».

L'adaptation du langage, de la posture, du rôle de l'enseignante et de l'enseignant doit alors être différente, de même que les thématiques, comme l'explique Lorie :

On peut leur parler des gangs de rue, on peut leur parler de trucs comme ça pis faire les liens dans les questions différemment et les mises en situation. Je change les prénoms, ça va jusque-là [...], j'ajuste plus avec le milieu ici, mais c'est facile à ajuster, ce n'est pas compliqué.

Par ailleurs, des enquêtes faites par Broadfoot et Osborn (Osborn, 2006) montrent qu'il existe une distance plus grande en France qu'au Québec entre le personnel enseignant et les élèves du primaire. Haïat (2020) affirme de son côté que le développement des compétences, comme le développement émotionnel et affectif des élèves, reste secondaire en France en comparaison avec la transmission de savoirs.

Les pédagogues qui utilisent l'approche PhiloJeunes doivent donc adapter le matériel venant de la France à leur contexte. C'est alors que l'expérience passée des pédagogues avec l'approche joue un rôle important, comme l'ont suggéré Clara et Émilie, dans la capacité d'animer les discussions en classe et de comprendre ce que vivent les pédagogues pendant la mise en œuvre.

3.2 La mise en œuvre de la DVDP en classe

Parmi les avantages de l'approche PhiloJeunes, les pédagogues mentionnent souvent l'accessibilité de ses diverses ressources, disponibles en ligne. « Souvent je vais sur Internet, je vais partir d'un thème ou d'un sujet [...] puis je vais aller [...] créer ma présentation en fonction du groupe, du sujet amené » (Marion). Cela contribuerait d'ailleurs à augmenter l'engagement des élèves dans la discussion. Or, cette flexibilité exige aussi de la part des pédagogues un travail important d'adaptation du contenu, demandant temps et expertise, ce qui devient un obstacle majeur à l'incorporation élargie de cette approche à l'école. « C'est [...] avoir le temps de se former [ou] avoir le temps d'ouvrir la classe à quelqu'un qui arrive pis qui le fait vivre [...] ça demande un réel investissement de temps qu'ils n'ont pas tant que ça dans l'école » (Camille).

Ce sont souvent des enseignantes et des enseignants en ÉCR, qui n'ont généralement qu'un cours par semaine avec leurs élèves, qui l'intègrent le plus dans leur travail. Or, le succès de cette approche dépend en grande partie de la possibilité de la mettre en pratique régulièrement et de se donner le temps d'aller en profondeur (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022).

Le rôle d'animation – et non de transmission de contenu – que doit jouer la personne qui anime en classe représente un autre défi. En effet, selon l'approche PhiloJeunes, elle doit faciliter la discussion, accompagner les élèves dans leurs apprentissages et éviter de leur mettre des mots dans la bouche ou de contrôler la conversation. Le rôle des élèves ne peut plus se limiter à celui d'apprenants et d'apprenants : la DVDP leur accorde des rôles et des responsabilités dans la discussion, comme attribuer la parole et synthétiser le contenu abordé pendant la rencontre. Ainsi, le rapport de pouvoir en classe est bouleversé, ce qui peut déstabiliser plusieurs personnes enseignantes dans leur pratique et rendre leur préparation à l'activité en classe ardue : comment savoir la direction que prendra la discussion des élèves? Comme le raconte une participante qui a accompagné une enseignante dans sa démarche :

Elle s'est mise à faire du coq à l'âne parce que les élèves, elle n'était pas capable de les faire approfondir, c'était sa première DVDP. [...] Elle est partie de l'intimidation pis elle a fini sur le suicide. Et là, c'était rendu *rough*, là, elle s'est sentie complètement dépassée (Lorie).

Le climat de classe peut également devenir un élément difficile à contrôler. C'est d'ailleurs une inquiétude qui revient souvent chez les pédagogues qui participent à l'enquête. Une participante précise :

Je pense que l'animation en soi c'est un défi, d'être à l'affût de toutes les habiletés de penser, des états des jeunes, d'être capable de relancer des questions sans induire de réponse ou sans guider la pensée du jeune, mais juste l'amener à ouvrir, à développer un peu plus, ça c'est un défi en soi. De gérer le groupe, de s'assurer du respect, de l'écoute entre tous... (Chantal).

Une autre participante voit le défi de l'animation dans l'obligation d'abandonner la posture de l'adulte. Elle explique :

C'est cette posture-là qui doit complètement changer. C'est sûr que quand on est avec des animateurs comme moi, comme gens, on est habitué, on a plus de facilité dans cette posture-là parce que ça fait partie de notre travail de donner la parole aux jeunes, de les laisser réfléchir. L'enseignant, lui, est plus habitué à donner du contenu, à avoir la bonne réponse alors quand arrive le moment où il ne peut plus donner la bonne réponse, il faut apprendre que la réponse est peut-être différente de ce que lui ou elle donnerait. Ce n'est pas facile, ça demande du temps. Et puis, il y a comme une espèce de.... La peur du silence. Remplir le vide. Encore là, comme animateur, comme animatrice, qui est habitué à ce vide-là, on aime le silence (Lorie).

Accepter ce rôle différent dans l'animation d'une discussion est d'autant plus difficile lorsqu'on vit un certain dérapage. « Je trouve que [maintenir le climat] est encore plus difficile en philo, parce que [...] si les négatifs prennent le leadership, y vont nous amener n'importe où. Tout ça, c'est le côté un peu difficile, c'est des gros défis » (Paul). *A contrario*, le fait que l'approche favorise une discussion cordiale et bienveillante, qui est souvent perçue comme un avantage, pose un autre défi aux pédagogues qui se demandent si la DVDP est un espace qui permet de parler librement de tous les sujets abordés. Le danger serait en effet d'avoir une forme de censure des idées exprimées. D'ailleurs, ce défi est important, notamment pour certains thèmes sensibles. Nous reviendrons à cette question plus loin.

3.3 Les compétences développées par les élèves

L'approche PhiloJeunes confère plusieurs forces en ce qui a trait au développement de compétences transdisciplinaires, comme la capacité des élèves à préciser leur pensée, à nuancer leur discours et à mettre à profit leur pensée critique.

J'ai vu depuis le début de l'année jusqu'à maintenant vraiment une amélioration dans leur façon de réfléchir [...]. Ils sont plus nuancés et sont plus concis parce qu'au début ils jasaient, ça finissait plus, ils avaient de la misère à faire de l'ordre dans leurs idées. Ils sont [aussi] un petit peu plus à l'écoute (Lorie).

Et ces compétences sont mises à profit dans d'autres disciplines :

Ça se répète dans le reste de leurs tâches scolaires, même en écriture, même en art, même en maths, en histoire, en sciences. Leur façon de réfléchir puis d'analyser des situations puis des questions ouvertes. Ça a paru aussi ailleurs dans leurs parcours scolaires (Catherine).

En effet, plutôt que de suivre la démarche d'apprentissage habituelle, pour ne pas dire traditionnelle, qui les maintient dans une posture plutôt passive d'écoute, les élèves étudient des thèmes qui les intéressent et même qu'ils proposent. Un enseignant raconte s'inspirer de la démarche de la personne qui l'a formé qui « utilisait beaucoup de ce qu'elle vivait en classe, pour travailler. [...] elle enseigne quelque chose sur une thématique puis elle voit que l'élève trippe, qu'y a du fun, ben là on amène ça en philo » (Paul). Les élèves développent alors leur compréhension du thème à l'étude, mais aussi leur compétence philosophique qu'elles et ils mettront à profit dans leur étude d'autres thèmes similaires. La possibilité de demeurer le plus près possible du vécu des enfants, d'arrimer les thèmes de discussion avec leurs préoccupations, est l'une des forces de cette approche. Les jeunes s'engagent alors avec plaisir dans la conversation : « On arrive dans des groupes, puis tu poses une question, puis ils veulent tous parler là » (Paul).

D'autres pédagogues constatent les effets positifs de l'approche sur leurs élèves :

Moi, je l'ai fait avec les plus tannants en 6^e année... puis c'était magique. J'ai vu des élèves qui avaient des points de vue opposés sur l'enjeu de la COVID, sur comment on devrait gérer ça, puis ils étaient capables de s'écouter, d'argumenter. Ça se battait dans leurs mots, dans leur bouche, mais ils étaient capables de s'exprimer, d'argumenter, se parler, s'écouter (David).

L'approche favorise ainsi un dialogue qui ne se limite pas à la prise de parole, mais aussi la réception des idées et de l'information de l'autre. Bien structurée, la discussion dépasse la simple conversation, en proposant un objectif précis : celui d'échanger leurs idées et leurs opinions, en dehors de leur cercle d'amies et d'amis proches qui partagent leur point de vue ou avec qui elles et ils discutent régulièrement, et ainsi découvrir l'altérité qui les entoure et apprendre à composer avec des perspectives divergentes.

L'intérêt d'aborder des thèmes sensibles avec cette approche est donc évident, mais les défis associés au traitement de ces thèmes en classe s'ajoutent aux défis posés par l'approche. Nous les analyserons de plus près dans la prochaine section.

4. L'approche PhiloJeunes et les thèmes sensibles

C'est en considérant le portrait de l'approche PhiloJeunes que font les pédagogues participant à notre enquête, à travers la formation offerte, la mise en œuvre et la réaction de leurs élèves à cette démarche, que l'on peut examiner la possibilité de l'utiliser pour aborder des thèmes sensibles en classe. Cette réflexion ressort d'ailleurs dans les entrevues, sans même que la question soit posée spécifiquement. Comme précisé plus haut, les élèves choisissent souvent des thèmes à discuter que les pédagogues considèrent comme sensibles, ce qui peut engendrer un climat qui n'est pas toujours facile à gérer. Ainsi, comme nous le verrons, l'expérience des pédagogues qui

ont participé à notre recherche avec la pratique de la DVDP ne les a pas convaincus que cette approche est la mieux adaptée pour faire face aux défis liés au traitement des thèmes sensibles.

L'approche PhiloJeunes demande de préciser avec les élèves les règles de la discussion avant de commencer la DVDP. Une participante explique cette étape :

Avant de s'élancer dans des discussions philosophiques sur la vie et la mort et l'amitié tout et tout, on a vraiment établi des bases : c'est quoi des valeurs, c'est quoi des normes, c'est quoi les règles... On a parlé justement de préjugés, stéréotypes, sexisme, racisme, toutes les -ismes... C'est que, dès le départ, on a parlé de c'est quoi la différence entre penser, réfléchir. [...] Faque vraiment au début [d'une séance], j'avais l'impression qu'il fallait un peu [...] nommer les choses (Catherine).

Toutefois, le fait de préciser les règles de départ ne garantit pas de pouvoir éviter les différentes tensions, par exemple lorsque des élèves leaders négatifs ne permettent pas à la discussion de se dérouler dans le respect des règles en faisant des blagues, en jouant à l'avocat du diable, ou lorsque des élèves pointent certaines et certains de leurs camarades du doigt. Une participante n'a pas hésité à nommer aussi la difficulté de gérer les discussions autour du racisme ou les microagressions qui surviennent parfois. C'est le cas notamment lorsque la discussion porte sur d'autres communautés « qui ne font pas partie de la majorité [et] sont [...] visées par plusieurs préjugés, par plusieurs stéréotypes [...] ». Des fois ce n'est pas toujours facile d'être témoin de ça... c'est une situation un peu particulière » (Annie). Et même si la formation aborde cette question, elle ne les prépare pas spécifiquement à ces situations.

Les pédagogues considèrent aussi que les jeunes ont tendance à partager trop librement des situations plutôt personnelles et à mettre de l'avant leurs émotions. « Ça peut être un petit peu poignant au niveau des émotions [et] devenir quand même assez troublant », confie la même participante (Annie). En évoquant la question de l'émotivité des jeunes, une autre participante explique :

Quand on discute d'un sujet à chaud versus a posteriori [quand le sujet est déjà refroidi], la radicalisation violente ou les événements Charlie Hebdo, qui sont à l'origine un peu de l'instauration, de l'implantation de PhiloJeunes... si on en parle dans le moment où ça se passe, les réactions des gens sont autrement à vif qu'a posteriori où on a pu décanter un peu, puis on a une perspective sur les choses [...] qui est moins chargée émotionnellement (Lorie).

Selon cette participante, il vaut mieux éviter d'aborder les sujets chauds, non seulement pour éviter l'inconfort en classe ou pour la personne animatrice, mais aussi parce que cela devient difficile à ces moments d'atteindre les objectifs pédagogiques de l'activité : « On va laisser tomber [...] parce que c'est pas de la psycho pop, c'est pas un partage d'émotions, on fait pas de la psycho

en groupe, c'est pas de la médiation non plus » (Lorie). Il reste que c'est dans ce genre de contextes que les pédagogues craignent de « perdre le contrôle, [...] de pas savoir quoi répondre si, tout à coup, on a un élève qu'on a l'impression que ça dérape là » (Marie). Un participant raconte par exemple qu'il hésite à proposer les mesures sanitaires adoptées par le gouvernement dans le contexte pandémique comme thématique, alors qu'une autre évoque les thèmes qui touchent la diversité dans la classe de manière plus générale :

Les enfants d'ethnie ou de religion différentes qui sont plus en minorité dans ma classe, j'ai souvent l'impression de marcher sur des œufs... Parce que même si [...] c'est une classe d'enfants différents, donc dès le début de l'année on apprend à vivre avec la différence, il y a quand même des sensibilités, comme toute l'histoire qui est arrivée avec les Noirs, le fait de dire des Noirs ou non... Des fois, on dirait qu'on sait plus comment nommer les choses pour faire attention [...] il faut ménager les sensibilités [de] tout le monde, mais on n'ose plus parler (Catherine).

Si de telles situations sont de plus en plus partagées par des pédagogues, de tous les niveaux scolaires d'ailleurs (Hirsch *et al.*, 2023), et ne sont pas uniques à la DVDP, la proposition de l'approche PhiloJeunes ne répond pas réellement à ce défi.

Le rôle d'animation que doivent assumer les pédagogues les inquiète plus particulièrement, notamment devant les dérapages observés et potentiels.

Ce n'est pas toujours facile de ne pas intervenir [en réagissant aux idées exprimées par les élèves]. Puis, de prendre des notes, puis de revenir avec eux autres par après. Des fois je me dis : « Oh boy! » [...]. En même temps, il faut que je les laisse, faut que je les laisse faire [cette] expérience-là (Paul).

L'enjeu principal reste qu'elles et ils doivent changer leur conception du pouvoir en contexte d'enseignement.

Alors tout l'aspect démocratique de ça, d'accepter de partager la parole, et de se laisser aussi déranger par ça, parce que ça se pourrait que j'aie un élève ou un autre [...] qui a une pensée un peu divergente, puis qu'ils m'amènent ailleurs, puis comment je vais le récupérer [pour le ramener au sujet discuté], puis est-ce que je vais faire ça comme il faut ou ça va comme complètement déraiper, je vais perdre le contrôle de ma classe (Marie).

Or, même après quelques années de pratique, ces défis semblent persister : « Je me trompe encore des fois... je pense que c'est le travail d'une vie d'arriver à animer une super discussion » (Lorie), et les dérapages continuent à les inquiéter.

Cette même participante partage pourtant son émerveillement face à l'expérience vécue avec ses élèves lorsqu'elle a abordé la thématique de la violence en DVDP dans sa classe. Cette discussion s'annonçait au début difficile, même malsaine, admet-elle :

On a mis la pensée sur la table et on a vu qu'elle ne tenait pas la route. Au lieu de se dire des bêtises, c'est vraiment ça, on a mis la pensée, on a donné la permission à cette pensée-là d'exister pis on l'a mise au centre de la table, mais on l'a confrontée avec des contre-exemples, avec des... mais c'est fait avec des mots, c'est fait avec démocratie (Lorie).

Elle partage alors son émotion : « Des fois [les élèves] vont loin là, c'est extraordinaire, pis sur la prévention de la violence, on le voit, j'ai vécu des expériences avec des élèves, c'était wow. »

Ce changement de posture reste, à bien des égards, une prise de risque importante pour laquelle, disent les pédagogues, il n'y a pas toujours les meilleures conditions de pratique sur le terrain, et ce, malgré tous les avantages de l'approche et de la formation PhiloJeunes.

5. Discussion

Le traitement des thèmes sensibles exige d'adopter une pratique pédagogique ouverte à la discussion et de faire place à différents types de savoirs et à diverses disciplines, dans la classe (Hirsch et Moisan, 2022). En ce sens, la pratique de la philosophie avec les jeunes dans ses diverses formes semble fort pertinente. Elle permet aussi de développer des pratiques transdisciplinaires, qui dépassent les exigences disciplinaires spécifiques et qui s'adaptent à plusieurs d'entre elles en même temps.

Or, puisque, comme le précisent les pédagogues qui ont participé à l'enquête, les thèmes proposés par les élèves sont souvent plutôt sensibles, l'exigence de la DVDP de ne pas imposer la bonne réponse, et de faire plutôt valoir la tolérance et le respect pour contrer la violence (Budex, 2022), peut devenir difficile à mettre en œuvre. À cet égard, les pédagogues ne cachent pas leur inquiétude de vivre une situation de dérapage et de devoir gérer des commentaires racistes, homophobes, grossophobes et autres manquements de ce genre. Comment s'assurer de reconnaître et de bien définir la limite de ce qui est acceptable ou non avec les élèves? Et quelle responsabilité la DVDP met-elle sur les élèves, alors que la figure d'autorité s'abstient d'intervenir pour garder sa posture d'animation? Pour Tozzi (2008), la personne animatrice doit guider la réflexion : « Par ses questions, [elle] doit intervenir sur les exigences intellectuelles qui surgissent au sein de la discussion : un “pourquoi” amène à argumenter, un “comment définirais-tu ce terme?” à conceptualiser » (p. 67). Cette attitude est louable, mais difficile à tenir dans un contexte scolaire qui est le reflet de la société dans laquelle il est vécu.

Or, il faut aussi prendre en compte le climat social polarisé auquel l'approche PhiloJeunes prétend d'ailleurs pouvoir répondre. Les échanges autour des thèmes sensibles se heurtent souvent aux tensions politiques et sociales (Hirsch *et al.*, 2023). Dans un tel contexte, les identités affichées par les jeunes peuvent devenir sources de conflit dans le cadre de la DVDP. Sans prétendre qu'il faut instaurer un espace sécuritaire qui se garde de déstabiliser les élèves dans la classe en évitant d'aborder certains thèmes d'une certaine manière, nous proposons qu'il faudrait plutôt créer un espace de courage (Arao et Clemens, 2013) permettant aux élèves d'exprimer leurs points de vue respectueusement et de pouvoir entendre ceux des autres, même quand ils sont déstabilisants ou même désagréables.

Dans ce contexte, nous pensons au défi que perçoivent les pédagogues dans la tendance des élèves de trop partager leurs émotions. La pratique DVDP tente en effet de les écarter d'emblée : « le fait de considérer, dans un atelier philo, l'élève comme un interlocuteur valable dont la dignité, en tant que personne, fait l'objet d'un accueil inconditionnel ne peut justifier une exposition de son intimité ou une introspection périlleuse devant ses pairs » (Budex, 2022, p. 2). Plutôt que de reconnaître l'importance des émotions dans notre réflexion et d'apprendre à s'en distancier pour mieux réfléchir aux questions qui évoquent toute cette émotivité, Budex explique que « [c]ertaines thématiques d'ateliers philo – la mort [...], les émotions, la violence, etc. – sont de ce point de vue plus délicates que d'autres, même si, en droit, l'exposition de l'intime peut surgir à propos de n'importe quel sujet » (2022, p. 2). Il reconnaît donc qu'il peut être difficile d'éviter les émotions, mais insiste, lui aussi, sur l'importance d'aborder une posture de retrait face à de telles manifestations d'émotions lors de la DVDP. Par ailleurs, pour les pédagogues, nous l'avons vu, le fait de pouvoir partir des expériences et des intérêts des élèves représente un atout important de cette approche. Il faut trouver un équilibre entre réussir à interpeller les élèves et éviter que la discussion devienne thérapeutique.

Or, puisque l'animation d'une DVDP demande du doigté de la part de la personne animatrice, mais aussi de la part des élèves qui jouent différents rôles importants dans la gestion de la discussion, et que cette compétence s'acquiert souvent par la pratique, les pédagogues s'inquiètent particulièrement de la possibilité qu'une discussion dérape. Elle peut, par exemple, s'apparenter à une légitimation de l'expression des préjugés, comme le dit Annie, citée plus haut, qui admet que « ça vient nous chercher de voir des élèves réagir aussi émotivement comme ça [...]. Ce n'est pas toujours facile d'être témoin de ça, c'est une situation un peu particulière ».

Si la formation et l'accompagnement peuvent aider à animer la discussion philosophique avec les élèves, l'absence d'une démarche claire à adopter face à une telle situation semble inquiéter les pédagogues. Le fait que les personnes animatrices ne soient pas toujours des enseignantes ou des enseignants ajoute peut-être à l'inquiétude que nous avons identifiée dans notre enquête. Premièrement, ces personnes n'ont pas toujours une relation bien établie avec les élèves. Connaissant moins bien le groupe et sa dynamique avant d'aborder les différents thèmes

avec lui, elles peuvent moins facilement prévenir les situations délicates qui peuvent survenir. Deuxièmement, n'ayant souvent pas d'expertise dans le domaine du thème abordé, ces personnes risquent d'être plus facilement déstabilisées lors d'un dérapage de la discussion. Elles peuvent par conséquent préférer une approche trop directive qui ressemblerait à une « éducation à... » qui imposerait une leçon de morale plutôt qu'une confrontation philosophique avec les concepts à l'étude (Budex, 2002; Michaud et Sasseville, 2017; Tozzi, 2008).

Dans un contexte où de plus en plus de thèmes sont perçus comme sensibles, cette limite devient un obstacle en soi. Même les pédagogues de notre échantillon qui ont le plus d'expérience mentionnent que, malgré leurs expériences positives et des moments de grande réussite, elles et ils restent avec l'impression que ces discussions philosophiques comportent des risques, sur lesquels elles et ils n'ont pas le contrôle, et qui sont liés à la nature même de ces thèmes sensibles. Et, dans l'attente que l'ensemble de la pratique fonctionne, elle peut mettre à risque le climat de leur classe.

Conclusion

Le fait de pratiquer la philosophie avec des élèves permet à ces dernières et à ces derniers de rester actives et actifs, de s'exprimer librement et d'écouter les autres. La flexibilité de la pratique permet d'aborder différents thèmes tout en développant la pensée critique et l'ouverture d'esprit. Or, considérant les défis mentionnés plus haut, les pédagogues restent sceptiques quant à leur capacité d'aborder n'importe quel thème à l'aide de la DVDP.

Ceci explique pourquoi le discours des personnes interviewées pendant ce projet n'est pas univoque : si elles apprécient l'approche de manière générale, elles reconnaissent aussi avoir des défis lorsqu'elles la présentent aux élèves, notamment lorsque les thèmes abordés sont sensibles. C'est dans ce sens que la posture d'animatrice et d'animateur que l'approche exige représente le plus grand défi pour les pédagogues. Dans ce contexte, elles et ils parlent de l'importance de la formation en général et du soutien individuel sur le terrain en particulier, ce dernier leur permettant de briser leur sentiment d'isolement et de mieux intégrer les notions abordées durant la formation.

Il reste que cette tension entre la responsabilité qu'ont les pédagogues dans un contexte scolaire, et aussi face aux savoirs partagés par les élèves, et le rôle d'animation qui leur est réservé dans le cadre de la pratique d'une DVDP n'est pas facile à gérer. On peut se demander alors comment s'assurer que cet espace de discussion soit vraiment courageux, permettant à la personne animatrice de guider la réflexion dans cette optique.

Références

Arao, B. et Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. Dans L. M. Landreman (dir.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (p. 135-150). Stylus Publishing.

- Budex, C. (2022). Les dérives possibles de la discussion à visée philosophique. *Diotime*, 90(1), 1-9. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/090/003/>
- Chirouter, E. et Prince, N. (2019). *La philosophie (avec les enfants) et la littérature (de jeunesse) : Lumières de la fiction*. Éditions Raison publique. <https://doi.org/10.3917/erp.chiro.2019.01>
- Gagnon, M. et Mailhot-Paquette, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire*. Chenelière Éducation.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec des adolescents. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 41-58.
- Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 108, 1-24.
- Haïat, S. (2020). *Étude de la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs québécois et français*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Hess, D. E. et McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'éthique et cultures religieuses au Québec? *Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87. <http://religionskunde.ch/index.php/didaktik-didactique/36-hirsch-sivane-quelle-place-accorder-aux-themes-sensibles-dans-l-enseignement-d-ethique-et-cultures-religieuses-au-quebec>
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-88). Fides.
- Hirsch, S., Moisan, S. et Audet, G. (2023). En terrain glissant. Enseigner les thèmes sensibles en contexte éducatif postsecondaire/*On Dangerous Ground. Teaching Sensitive Topics in Post-Secondary Education*. *Revue pédagogie collégiale*, 36(2), 6-13. <https://www.calameo.com/aqpc/read/0067374142455cc3febcb>
- Lajoie, F. (2018). *La « Philo pour enfants » : des principes de base au service de la relation pédagogique*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8553/1/032107159.pdf>
- Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (p. 11-24). De Boeck.
- Michaud, O. et Sasseville, M. (2017). Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/071/008/>. *Diotime*, 71(1), 1-6.

Osborn, M. (2006). Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Éducation et sociétés*, 2, 163-180.

PhiloJeunes (s. d.). *Les objectifs*. <https://philojeunes.org/philojeunes/les-objectifs/>

Rodriguez, N. et Matuszack, C. (2019). « Comme par hasard » : Les théories du complot comme support permettant de développer l'esprit critique. [Mémoire de maîtrise]. École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse. http://www.enpjj.justice.fr/mediatheque/documents/catalogue/texte/memoires/educateurs/2019_RODRIGUEZ%20N.pdf

Simonnet, C. F. (2017). Réhabiliter les faits et développer l'esprit critique, un enjeu pédagogique, éducatif et civique de lutte contre la radicalisation. *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, 21.

Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 224, 60-73. <https://doi.org/10.3917/dio.224.0060>

La pertinence de la philosophie pour enfants dans la gestion de l'écoanxiété chez les enfants du primaire

Terra Léger-Goodes, Catherine Malboeuf-Hurtubise, David Lefrançois, Mathieu Gagnon, Catherine M. Herba, Pier-Olivier Paradis et Marc-André Éthier

Numéro 15, automne 2023

La philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110004ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110004ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D., Gagnon, M., Herba, C. M., Paradis, P.-O. & Éthier, M.-A. (2023). La pertinence de la philosophie pour enfants dans la gestion de l'écoanxiété chez les enfants du primaire. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 99–124. <https://doi.org/10.7202/1110004ar>

Résumé de l'article

Alors que les enfants peuvent vivre de l'écoanxiété lorsqu'ils sont confrontés aux changements climatiques, il a été observé que ceux et celles qui utilisent des stratégies d'adaptation axées sur le sens s'adaptent mieux à cet enjeu et ont une meilleure santé mentale à long terme. À cet effet, la philosophie pour enfants (PPE) pourrait s'avérer une intervention pertinente puisqu'elle vise à encourager la création de sens par la discussion et le questionnement et qu'elle favorise la bienveillance et l'espoir (actif) de la communauté d'apprenants. Utilisée conjointement avec la PPE, la création artistique pourrait offrir aux enfants un espace leur permettant d'exprimer leurs émotions. Cet article théorique discute de la pertinence d'une intervention combinant la PPE et la création artistique pour aborder l'écoanxiété chez les enfants, dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement. En abordant notamment les thèmes de l'éthique environnementale et du souci de l'environnement, la PPE et la création artistique pourraient constituer un ajout à l'éducation relative à l'environnement favorisant le développement émotif et cognitif des enfants autour de la problématique des changements climatiques, tout en leur évitant de développer une forme d'écoanxiété paralysante.



La pertinence de la philosophie pour enfants dans la gestion de l'écoanxiété chez les enfants du primaire

Terra Léger-Goodes

Université du Québec à Montréal

David Lefrançois

Université du Québec en Outaouais

Catherine M. Herba

Université du Québec à Montréal

Marc-André Éthier

Université de Montréal

Catherine Malboeuf-Hurtubise

Université Bishop's

Mathieu Gagnon

Université Laval

Pier-Olivier Paradis

Université de Sherbrooke

Résumé : Alors que les enfants peuvent vivre de l'écoanxiété lorsqu'ils sont confrontés aux changements climatiques, il a été observé que ceux et celles qui utilisent des stratégies d'adaptation axées sur le sens s'adaptent mieux à cet enjeu et ont une meilleure santé mentale à long terme. À cet effet, la philosophie pour enfants (PPE) pourrait s'avérer une intervention pertinente puisqu'elle vise à encourager la création de sens par la discussion et le questionnement et qu'elle favorise la bienveillance et l'espoir (actif) de la communauté d'apprenants. Utilisée conjointement avec la PPE, la création artistique pourrait offrir aux enfants un espace leur permettant d'exprimer leurs émotions. Cet article théorique discute de la pertinence d'une intervention combinant la PPE et la création artistique pour aborder l'écoanxiété chez les enfants, dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement. En abordant notamment les thèmes de l'éthique environnementale et du souci de l'environnement, la PPE et la création artistique pourraient constituer un ajout à l'éducation relative à l'environnement favorisant le développement émotif et cognitif des enfants autour de la problématique des changements climatiques, tout en leur évitant de développer une forme d'écoanxiété paralysante.

Mots-clés : changements climatiques, écoanxiété, éducation à l'environnement, philosophie pour enfants, santé mentale

Abstract: Children may experience eco-anxiety as they become aware of the consequences of climate change. However, it has been observed that those who use meaning-based coping mechanisms have better long-term mental health. To this end, Philosophy for Children (P4C) holds promise as a valuable intervention, as it aims to encourage meaning-making through discussion and questioning, and promotes caring and hopefulness in the community of

learners. Furthermore, in combination with P4C, art therapy could allow space to discuss and validate children's emotions. This theoretical article will explore the relevance of combining P4C and art therapy to address eco-anxiety with children in the context of environmental education. Joining aspects of environmental ethics and concern, P4C and art therapy may prove to be a promising addition to the environmental education curriculum, fostering children's emotional and cognitive development around the issue of climate change while avoiding a paralyzing form of eco-anxiety.

Keywords: climate change, philosophy for children, eco-anxiety, environmental education, mental health

Introduction

Les changements climatiques présentent un enjeu de taille pour les populations du monde entier. En effet, alors que nous constatons l'appauvrissement de la biodiversité ainsi que l'accélération des événements climatiques majeurs, les conséquences néfastes des changements climatiques causés par l'humain affectent de plus en plus d'endroits et de populations dans le monde (Masson-Delmotte *et al.*, 2021). À titre d'exemple, à l'été 2021, des inondations importantes en Europe et en Chine ainsi que des vagues de chaleur extrême et des incendies dans l'Ouest américain et canadien ont mis en lumière les impacts des changements climatiques sur le quotidien de populations, dont plusieurs avaient été épargnées jusqu'alors. À l'automne 2022, l'ouragan Fiona a aussi causé des dommages importants en Nouvelle-Écosse, à Terre-Neuve-et-Labrador et aux Îles-de-la-Madeleine. À l'été 2023 se sont ajoutés les feux de forêt qui ont appauvri la qualité de l'air au Québec et au Canada. L'augmentation de la fréquence de ces différentes manifestations a été identifiée comme étant l'une des conséquences de l'accélération des changements climatiques causés par les humains (Buchanan *et al.*, 2017; Ebi *et al.*, 2021; Funk, 2021; Masson-Delmotte *et al.*, 2021). Le fait de subir les conséquences directes des changements climatiques a des impacts significatifs sur la santé mentale et peut engendrer notamment du stress post-traumatique, des symptômes de dépression et des problèmes de consommation de substances (Grant et Runkle, 2022; Lawrance *et al.*, 2022; Ma *et al.*, 2022). Or, de plus en plus de recherches documentent également les effets néfastes sur la santé mentale des personnes du simple fait d'être témoin des changements climatiques (Berry *et al.*, 2010; Généreux *et al.*, 2021; Hwong *et al.*, 2022). C'est dans ce contexte que le terme « écoanxiété » est apparu pour référer aux impacts psychologiques directs, indirects et vicariants (par observation) des changements climatiques.

Bien que le terme écoanxiété soit largement utilisé dans les médias et en recherche, sa définition demeure floue et ne fait pas consensus (Coffey *et al.*, 2021). La définition la plus courante de l'écoanxiété a été mise de l'avant dans un rapport de l'Association américaine de psychologie (APA) comme étant une « peur chronique des catastrophes écologiques » (Clayton *et al.*, 2017, p. 68, [notre traduction]). Cependant, une définition de Gousse-Lessard et Lebrun-Paré (2022), utilisée pour guider le présent article, met plutôt en lumière le fait que l'écoanxiété peut être vécue à différents degrés et englober un vaste éventail d'émotions qui dépassent la peur :

L'écoanxiété est un état de malaise psychologique et parfois physique de degré variable, caractérisé par l'appréhension d'une menace plus ou moins éloignée dans le futur et significativement associée à la catastrophe écologique, elle-même perçue comme incertaine, difficilement prévisible et peu contrôlable (p. 4).

Ainsi, quelques auteurs décrivent l'écoanxiété comme un spectre d'émotions plus ou moins débilitantes (Pihkala, 2020; St-Jean, 2020). Plusieurs autres termes émergent pour désigner la détresse engendrée par la prise de conscience des changements climatiques, comme la solastalgie (détresse existentielle engendrée par la perte des espaces naturels; (Albrecht *et al.*, 2007), le deuil écologique (Cunsolo *et al.*, 2018) et l'écoculpabilité (Ágoston *et al.*, 2022). Il est important de mentionner que l'écoanxiété, tout comme le fait de ressentir un certain niveau d'émotion face à une situation réellement alarmante, est une réaction émotionnelle dite normale (Cunsolo *et al.*, 2020; Verplanken *et al.*, 2020). En ce sens, le terme écoanxiété ne désigne pas un diagnostic de trouble de santé mentale ni une réaction pathologique. C'est plutôt un terme parapluie qui inclut une gamme d'émotions et d'expériences plus ou moins adaptatives selon les personnes (Pihkala, 2022; St-Jean, 2020).

Bien qu'il n'existe aucune étude de prévalence portant spécifiquement sur l'écoanxiété chez les adultes, un sondage mené auprès de 1 004 Québécois et Québécoises a montré que 74 % des personnes répondantes étaient *en accord* ou *tout à fait en accord* avec la phrase « Je suis inquiet(e) de l'impact des changements climatiques sur ma santé et celle de la santé publique (problèmes respiratoires, nouvelles maladies) » (Équiterre, 2022). Dans une autre étude menée auprès d'adolescents, d'adolescentes et de jeunes adultes provenant de divers pays ($n = 10\,000$), 45 % des personnes participantes ont répondu que leurs émotions par rapport aux changements climatiques affectaient leur vie quotidienne (Hickman *et al.*, 2021). Ainsi, ces indicateurs peuvent suggérer qu'une grande proportion de personnes pourrait vivre dès l'adolescence de l'inquiétude par rapport aux changements climatiques, constituant, en partie, de l'écoanxiété. Des études auprès d'enfants de 8 à 12 ans suggèrent aussi que ces derniers ressentent de la tristesse, de la colère et de la peur par rapport aux changements climatiques (Léger-Goodes *et al.*, 2023; Strife, 2012). Néanmoins, il convient de noter que le concept d'écoanxiété a aussi été associé à ceux de bien-être, d'action environnementale et de résilience des personnes et des communautés chez les adultes comme chez les enfants, mais ces aspects sont souvent peu pris en compte dans la recherche (Ogunbode *et al.*, 2022; Stanley *et al.*, 2021). Il demeure qu'à l'adolescence ces mêmes émotions ont le potentiel de devenir débilitantes (Hickman *et al.*, 2021).

Étant donné que l'école et les médias exposent les enfants aux questions des changements climatiques (Léger-Goodes *et al.*, 2022), il semblerait que des espaces d'introspection et de discussion pour prendre en compte la charge émotionnelle de ces connaissances soient nécessaires pour faciliter l'adaptation émotionnelle dès l'école primaire (Ojala, 2021). Il est donc de la responsabilité partagée des adultes (personnes enseignantes, parents, etc.) de se préoccuper des enfants en reconnaissant leur autodétermination dans l'enjeu climatique et en écoutant leur point de vue (Rousell et Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020). L'autodétermination peut être définie comme étant la capacité d'une personne à faire des choix, à se fixer des objectifs et à prendre des décisions en fonction de ses préférences, de ses valeurs et de ses désirs (Hui et Tsang, 2012; Ryan et Deci, 2000). Il semble exister une

corrélation positive entre le sentiment d'autodétermination et l'action environnementale, deux concepts liés à une saine adaptation émotionnelle aux changements climatiques (Wullenkord, 2020, 2021). Les travaux antérieurs des membres de notre équipe de recherche ont trouvé que les interventions de philosophie pour enfants (PPE), notamment dans le contexte de la pandémie de COVID-19, pouvaient favoriser des espaces de dialogue à propos d'une préoccupation commune, pouvant réduire les symptômes d'anxiété chez les enfants du primaire (Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021a; Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021b). De plus, afin de solliciter davantage l'apprentissage socioémotionnel, une composante créative (p. ex., amenée par l'art-thérapie) permettrait de bonifier les apports de la PPE, que les critiques accusent parfois d'être une approche abstraite et uniquement cognitive (Farahani, 2014; Hoffmann *et al.*, 2021; Johansson, 2018). La création artistique permettrait ainsi l'identification et le partage des émotions dans un contexte autre que celui de l'utilisation du langage verbal (Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021c). Ce faisant, nous reconnaissons une responsabilité éthique des parents, des personnes enseignantes, des chercheurs et des chercheuses dans la création de l'espace pour engager les enfants dans la discussion de cette question qui les concerne, tout en leur offrant des moyens de cocréation de sens dans ce contexte.

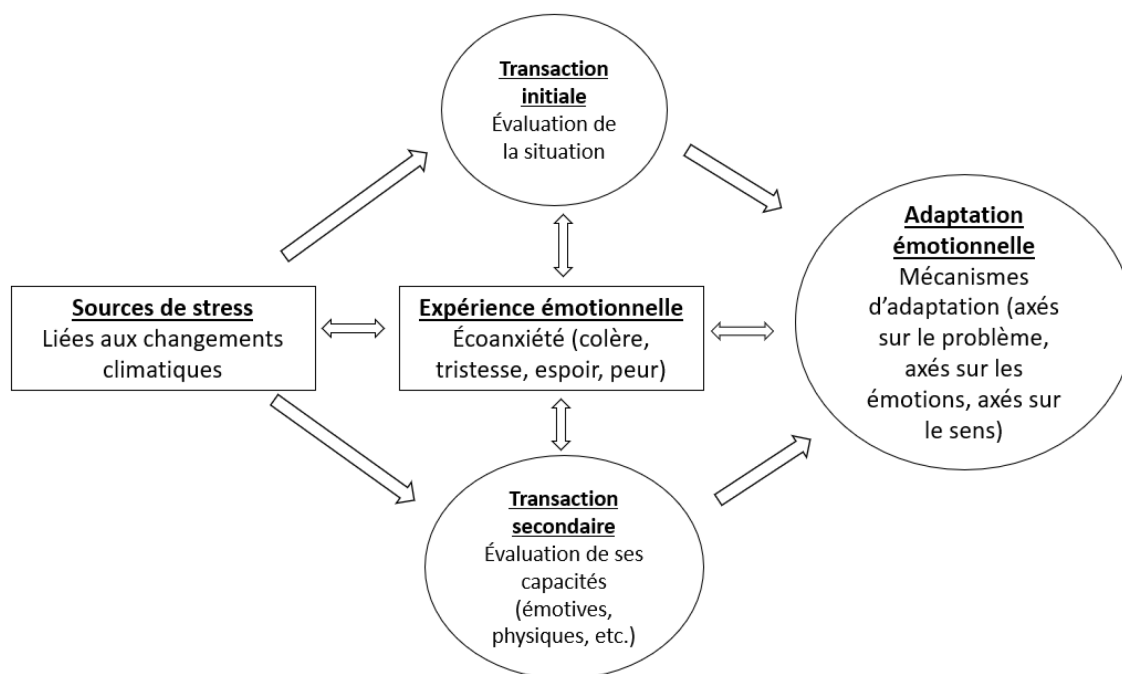
Ainsi, le présent article théorique a pour but d'explorer les assises théoriques de la PPE et de la création artistique comme intervention combinée pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages à propos des changements climatiques. Dans cet article, nous présentons donc à la fois une analyse conceptuelle de l'écoanxiété et une synthèse des connaissances sur l'écoanxiété chez les enfants, pour ensuite proposer un modèle d'intervention. Cet article est donc de nature exploratoire : il vise à présenter les assises théoriques et le développement d'une intervention axée sur la PPE et la création artistique pour les élèves du primaire. Nous discuterons d'abord des stratégies d'adaptation émotionnelle utilisées par les enfants et de la notion d'espoir, puis, brièvement, de l'éducation relative à l'environnement, de la théorie de l'autodétermination et de la proposition d'une intervention basée sur la PPE et la création artistique.

1. Les stratégies d'adaptation face à l'écoanxiété

Il est d'abord pertinent de faire un survol des différentes stratégies d'adaptation émotionnelle (de l'anglais *coping*) qu'utilisent les enfants et les jeunes, afin de déterminer de quelles façons ils pourraient être soutenus émotionnellement dans le contexte des changements climatiques. En effet, la façon dont les enfants envisagent les changements climatiques (notamment en ce qui concerne leurs capacités de régulation émotionnelle) pourrait être associée à leur engagement citoyen et, éventuellement, à leur niveau d'espoir. Nous utilisons le modèle fondateur de Lazarus et Folkman (1984) pour décrire les différentes stratégies d'adaptation émotionnelle appliquées au contexte des changements climatiques (voir la figure 1). Ainsi, les jeunes sont d'abord confrontés à l'évaluation de la situation

générale de la crise climatique en tenant compte de leur environnement (perception des parents, informations reçues à l'école, etc.), ce qui représente la transaction initiale, selon ces auteurs. Autrement dit, lorsqu'un enfant voit ou entend des informations à propos des changements climatiques (p. ex., images d'une catastrophe naturelle), il évalue si ces informations communiquent un danger. Dans l'évaluation secondaire, il évalue ses propres capacités à se protéger de ce danger. Si les ressources (psychologiques, émotionnelles, sociales) disponibles ne sont pas suffisantes, la situation devient stressante. Ainsi, l'enfant doit déployer des stratégies d'adaptation (de *coping*) pour faire face à cette situation occasionnant chez lui des émotions négatives. Le modèle est applicable autant à des menaces ressenties pour soi-même que lorsqu'une personne reconnaît des menaces pour le bien-être des autres (Lazarus et Folkman, 1984).

Figure 1. Le modèle transactionnel du stress et de l'adaptation émotionnelle inspiré de Lazarus et Folkman (1984) dans Poirel et Yvon (2014), modifié et appliqué à l'écoanxiété



Les travaux de la chercheuse suédoise Maria Ojala abordent les façons dont les enfants et les jeunes s'adaptent aux changements climatiques. En bâtissant sur le modèle de Lazarus et Folkman (1984), Ojala (2012b) présente trois types de stratégies d'adaptation émotionnelle des enfants face à la crise climatique :

- Les stratégies d'adaptation axées sur le problème, qui incluent la recherche d'information à propos des actions possibles dans le contexte des changements

climatiques, des plans d'action et des actions concrètes pour résoudre le problème.

- Les stratégies d'adaptation axées sur les émotions, qui incluent l'idée de se débarrasser des émotions difficiles en les ignorant (dénier), en se distanciant de la source de stress (évitement) et en cherchant du soutien émotionnel.
- Les stratégies d'adaptation axées sur le sens, qui incluent une recherche de sens dans une situation difficile (voire insurmontable) en s'appuyant sur ses croyances et sur ses valeurs et en utilisant des stratégies pour reconnaître la menace et pour la recadrer afin d'augmenter son accessibilité. Cette catégorie ne cherche pas à diminuer les émotions difficiles, mais plutôt à reconnaître les émotions qui pourraient soutenir une saine adaptation psychologique (p. ex., l'espoir). Cela inclut aussi le fait d'avoir confiance en différentes sources de changements comme la science et l'humanité.

Les études auprès de jeunes Suédois et Suédoises réalisées par Ojala (2012a, 2012b) ont montré que les deux groupes d'âge utilisaient majoritairement les stratégies d'adaptation comme l'évitement (axé sur les émotions) et l'action individuelle (axée sur le problème). Cependant, Ojala (2012b) note que les enfants qui utilisaient en majorité l'action individuelle avaient aussi tendance à ressentir plus de symptômes dépressifs et anxieux que les enfants qui utilisaient les deux autres stratégies d'adaptation. De récentes études ont aussi montré que l'action individuelle et un sentiment de surresponsabilisation pouvaient mener au désespoir et, éventuellement, au désengagement chez les jeunes (Nairn, 2019). Les stratégies d'adaptation axées sur le sens sont les seules qui sont associées à des émotions positives, à l'optimisme et à un niveau de satisfaction élevé dans la vie, dans le contexte des changements climatiques (Ojala, 2012b). C'est dans cette optique que la PPE, qui permet aux jeunes de cocréer le sens d'un enjeu existentiel (p. ex., relié à la crise climatique) (Birch, 2020), pourrait s'avérer une avenue intéressante en rapport avec l'écoanxiété chez les jeunes. La pratique de la PPE ne viserait ainsi pas à guérir l'écoanxiété, qui pourrait être porteuse d'action et de motivation, mais plutôt à donner des outils aux enfants pour qu'ils apprivoisent les émotions générées par les changements climatiques (St-Jean, 2020). Ainsi, la PPE ne cherche pas à supprimer les émotions dites négatives, mais à les faire cohabiter avec des émotions positives pour éviter un désespoir débilisant (Ojala, 2016). De plus, la PPE vise le développement d'une éthique personnelle de l'enfant, lui donnant l'espace pour identifier ses valeurs, ses responsabilités et son identité environnementale (Rahdar *et al.*, 2018). Ce faisant, il est aussi possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle la PPE pourrait permettre aux jeunes de cultiver de l'espoir face à la crise climatique en approfondissant leur réflexion sur cette préoccupation (tant sur les impacts que sur les solutions), en accordant de l'importance à leur voix et en donnant du pouvoir à leurs actions (Birch, 2020). À titre d'exemple, dans l'étude d'Ojala (2012b), les enfants et les adolescents qui prenaient en compte les aspects négatifs

de la crise climatique tout en gardant un espoir actif étaient plus enclins à ressentir de l'autoefficacité et à agir collectivement par rapport aux enfants qui prenaient en compte uniquement les aspects positifs ou négatifs. Dans ce contexte, Schrank *et al.* (2008) définissent l'espoir comme étant :

Une disposition vers l'avenir qui vise l'atteinte d'objectifs où leur réalisation :
i) donnera un sens [à une situation ou à un enjeu], ii) est subjectivement considérée comme réaliste ou possible et iii) dépend des caractéristiques personnelles (p. ex., la résilience et le courage) ou de facteurs externes (p. ex., la disponibilité des ressources).
(p. 426 [notre traduction])

L'espoir lui-même peut être subdivisé en plusieurs catégories, dont certaines ont été associées aux changements climatiques (Park *et al.*, 2020). Par exemple, l'espoir dérisoire est accompagné d'optimisme illusoire et de déni, associé à un faible niveau d'engagement et d'action environnementale (Ojala, 2012a). En contrepartie, l'espoir actif ou constructif désigne, dans la littérature en psychologie environnementale, un espoir qui pousse à orienter sa vie vers le but désiré plutôt que de le contempler passivement (Kretz, 2013). Par exemple, cela pourrait se traduire par une identification de ses valeurs environnementales qui poussent à l'action comme la participation à la création d'un jardin communautaire. Finalement, l'espoir réaliste se base sur des attentes atteignables et sur une ouverture aux différentes possibilités de l'avenir (Hannush, 2021). Entre autres, ce dernier type d'espoir permet un deuil anticipatoire et une tolérance à l'incertitude et au changement (Kelsey, 2020). Bien que nous observions que les enfants ont parfois tendance à adopter des positions extrêmes (optimisme illusoire ou surpessimisme), il est important de promouvoir un espoir nuancé et réaliste qui permettra de développer des stratégies d'adaptation axées sur la création de sens pour promouvoir le bien-être et l'action ancrée dans leurs valeurs (Fritze *et al.*, 2008; Pihkala, 2022). La PPE, qui permet aux jeunes de développer leurs capacités à penser pour et par eux-mêmes (Lefrançois et Éthier, 2008), pourrait offrir un tel espace au sein duquel ils peuvent développer une pensée nuancée et critique face à la crise climatique et cultiver un espoir réaliste quant à l'avenir de la planète.

2. Les assises théoriques de la philosophie pour enfants (PPE) dans le contexte de l'écoanxiété

2.1. La théorie de l'autodétermination et la PPE

Afin de mieux comprendre la pertinence de la PPE dans le contexte de l'écoanxiété chez les enfants et chez les jeunes, il importe d'abord d'articuler la PPE avec la théorie de l'autodétermination, puis de faire des liens avec le contexte de l'éducation relative à l'environnement.

Considérée comme une macro-théorie en psychologie de la motivation, la théorie de l'autodétermination stipule que trois besoins fondamentaux sont essentiels au bien-être de tous les humains : 1) le besoin d'autonomie ou d'autodétermination, soit d'avoir le sentiment d'être à l'origine de ses propres actions et d'agir selon ses intérêts et ses valeurs; 2) le besoin de se sentir compétent, ou le sentiment d'avoir un impact sur son environnement; et 3) le besoin d'affiliation et d'appartenance, c'est-à-dire le besoin de se sentir connecté aux autres (Ryan et Deci, 2000). La satisfaction de ces besoins à travers de multiples contextes est associée à un bien-être accru, à la motivation intrinsèque, à une meilleure santé mentale, à la persévérance et à la réussite scolaire chez les enfants (Ryan et Deci, 2000; Vasquez *et al.*, 2015). Dans le contexte des changements climatiques, chez les adultes, la satisfaction des besoins psychologiques de base est corrélée à une consommation écologique et à de meilleures habiletés à faire face aux informations menaçantes dans ce contexte (Hodgins *et al.*, 2010; Sheldon *et al.*, 2016; Tröger *et al.*, 2021). Ainsi, il a été suggéré que la satisfaction des besoins fondamentaux est importante dans l'action environnementale à long terme et dans l'adaptation émotionnelle à cette menace (Wullenkord, 2021). Des recherches en cours portant sur la théorie de l'autodétermination et sur la crise climatique évaluent d'ailleurs à quel point la façon de discuter des changements climatiques (c.-à-d. en soutenant ou en brimant l'autodétermination des jeunes) influence leur intégration de nouvelles pratiques écoresponsables et leur bien-être affectif (Ryan et Joussemet, projet en cours, 2023).

La réflexion approfondie à propos d'enjeux moraux et de valeurs personnelles est une façon de favoriser le processus d'autodétermination chez les jeunes, rejoignant par le fait même les principes inhérents à la PPE (Lefrançois *et al.*, 2009; Lefrançois et Éthier, 2008; Vansielegheem et Kennedy, 2011). Autrement dit, l'approche de la PPE vise à encourager les enfants à être engagés dans le développement de leurs idées et de leurs valeurs. Ceci s'arrime avec la satisfaction des besoins psychologiques de base, puisque le fait de penser par et pour soi-même réfère aux besoins d'autonomie et de compétence, alors que le contexte d'échange de groupe favorise la satisfaction du besoin d'affiliation. Selon la théorie de l'autodétermination, les activités permettant le contact avec ses champs d'intérêt et ses valeurs mènent à une autodétermination accrue. Or, ces activités sont intrinsèques à la pratique de la PPE (Vansteenkiste et Ryan, 2013; Weinstein *et al.*, 2011). Les enfants peuvent ainsi être appelés à reconnaître leur responsabilité et à développer une citoyenneté participative (Leleux, 2018). La pratique de la PPE pourrait donc constituer un facteur de résilience aidant les jeunes à satisfaire leur besoin d'autodétermination, lequel a été associé à maintes reprises à une adaptation scolaire et psychosociale supérieure chez les enfants (Niemiec et Ryan, 2009). En effet, dans la littérature, la PPE s'est avérée efficace pour augmenter le sentiment d'autodétermination et d'autoefficacité chez les élèves (Abdolahzadeghan et Sardary, 2023; Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021a; Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021b).

Tout comme les adultes, les enfants cherchent à donner un sens à leur vie et au monde qui les entoure (Demers *et al.*, 2015). Ainsi, il est raisonnable de croire que des ateliers de PPE axés sur la crise climatique auraient des bienfaits similaires à ceux que notre équipe de recherche observe depuis plusieurs années sur le bien-être, en amenant les jeunes à se questionner sur les enjeux liés à la crise climatique. En effet, la PPE permettrait une prise de conscience de sa propre autodétermination, ce qui, en retour, augmenterait le bien-être (Classen *et al.*, 2008; Kissane *et al.*, 2007; Vos *et al.*, 2015). La PPE amènerait également les enfants à faire face, sans détour, à leurs questionnements existentiels (Birch, 2020), tels que ceux que génère la crise climatique. Nos précédents travaux de recherche nous permettent d'ailleurs de conclure que les activités de PPE amènent les enfants à avoir des questionnements existentiels, à réfléchir et à formuler leurs propres pensées par rapport à ceux-ci, améliorant leur bien-être et favorisant leur autodétermination (Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021a; Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021b). La PPE pourrait ainsi favoriser un engagement accru à l'égard de la crise climatique et réduire l'écoanxiété des jeunes, bien que nous n'ayons pas de données sur l'efficacité d'interventions destinées spécifiquement aux changements climatiques auprès de cette population.

2.2 L'éducation relative à l'environnement et la PPE

Le mandat de l'école québécoise est, entre autres, de « préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation du Québec, 2006). En ce sens, la pratique du dialogue philosophique propose un processus réflexif qui permet aux enfants de prendre conscience de leurs pensées, de leurs émotions et de leurs valeurs (Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2018). Ceci rejoint le concept d'écocitoyenneté, qui s'observe chez des personnes inspirées par le respect de l'environnement dans leurs actes citoyens, qui prennent part aux débats publics et qui « exigent le respect des droits d'accès à l'information, de justice environnementale et de participation publique au processus décisionnel » (Vandelac et Sauvé, 2022, paragr. 5). Dans le contexte des changements climatiques, l'école pourrait ainsi être un espace de développement d'écocitoyennes et d'écocitoyens autodéterminés.

Au Canada, les consignes ministérielles en matière d'éducation mettent l'accent sur l'importance d'encourager une citoyenneté environnementale responsable et de développer des connaissances par rapport aux changements climatiques (Wynes et Nicholas, 2019). Par exemple, au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019) intègre les notions de développement durable dans le curriculum de l'école primaire et de l'école secondaire pour « permettre à l'élève d'interpréter, au cours de son cheminement scolaire, un enjeu du développement durable sous divers angles, notamment scientifique, technologique, historique, géographique, politique et économique » (p. 5). Plusieurs auteurs ont recommandé que l'éducation relative à l'environnement ne soit pas limitée à une éducation factuelle des connaissances à propos des changements climatiques et qu'elle puisse

aussi inclure le développement de projets communautaires, des réflexions critiques et une diversité d'approches pédagogiques, holistiques et créatives (Agundez-Rodriguez et Sauvé, 2022; González-Gaudio et Meira-Carda, 2019). De plus, il a été suggéré que l'éducation relative à l'environnement intègre les aspects émotionnels relatifs aux changements climatiques et qu'elle promeuve les stratégies d'adaptation axées sur le sens afin de favoriser l'action à long terme des enfants et des jeunes (Ojala, 2016; Pinto et Grove-White, 2020). La PPE permettrait en partie d'atteindre cet objectif en favorisant une éthique de l'autonomie de pensée, de la responsabilisation et de l'engagement citoyen des enfants (Di Masi et Santi, 2016).

De plus, selon Jones et Davison (2021), présenter les fondements scientifiques des changements climatiques de façon pédagogique sans miser sur les émotions pourrait mener à des sentiments de perte de pouvoir (*disempowerment*), laissant les enfants et les jeunes accablés par la situation. Ainsi, il s'avère non seulement essentiel de varier les approches pédagogiques, mais aussi de créer un espace pour discuter de ces émotions, ce que valorisent les ateliers de PPE dont les thèmes sont axés sur l'environnement et la crise climatique (Birch, 2020; Budex, 2023; Chirouter, 2019; Sharp, 2007). Par ailleurs, les personnes enseignantes devraient favoriser l'expression des émotions, tant positives que négatives, qui émanent du discours des enfants à propos de la crise climatique, afin de promouvoir une adaptation émotionnelle axée sur le sens (Ojala, 2021).

Il faut toutefois noter que beaucoup de personnes enseignantes perçoivent l'inquiétude des enfants au sujet des changements climatiques comme étant intrinsèquement négative, alors qu'il est important de reconnaître son potentiel d'engagement actif et de sortir de la perception dichotomique des émotions comme étant bonnes/positives ou mauvaises/négatives (Ojala, 2021; Pihkala, 2020). En effet, des décennies de recherche en psychologie montrent que le fait de vivre des émotions négatives est essentiel pour reconnaître la valeur des émotions positives au quotidien. Ainsi, les émotions dites négatives contribuent à l'épanouissement des jeunes, même si le réflexe humain quasi universel consiste à essayer d'éviter de les vivre (Parrott, 2014). Il faut donc songer à prendre le temps de bien outiller les personnes enseignantes qui voudront mettre en œuvre des ateliers de PPE afin qu'elles se sentent prêtes à accueillir toutes les émotions de leurs élèves. De plus, nos recherches ont montré que les personnes enseignantes elles-mêmes vivent de l'écoanxiété et expriment un besoin criant de ressources compréhensives pouvant être adaptées aux besoins des classes (Wiseman *et al.*, projet en cours, 2023). Ainsi, nous constatons que les personnes enseignantes ont elles-mêmes besoin d'espaces sécuritaires et facilitants pour apprendre et enseigner à propos des changements climatiques, tout en tenant compte du vaste éventail d'expériences cognitives et affectives des enfants (Jones et Davison, 2021). La PPE pourrait permettre l'instauration de tels espaces.

3. La création artistique pour favoriser l'expression émotionnelle des enfants

Il est important de reconnaître que l'expression émotionnelle des enfants ne passe pas toujours par l'expression verbale, qui est largement favorisée dans les ateliers de PPE. À cet effet, l'art pourrait constituer une avenue complémentaire pour explorer les émotions relatives aux changements climatiques. En effet, la création artistique facilite l'expression, la discussion et la prise de conscience de ses émotions, grâce à un mode de communication alternatif (Cohen-Yatziv et Regev, 2019; McDonald et Drey, 2018). En retour, elle pourrait permettre une meilleure communication verbale des émotions difficiles abordées dans le contexte des changements climatiques. À titre d'exemple, un projet pilote mené auprès de jeunes a montré que la création par l'art et la créativité d'un narratif dynamique et commun autour des changements climatiques permettait de soutenir leur bien-être et leurs sentiments d'espoir (Marks *et al.*, 2023). Bien qu'il existe peu de recherches empiriques sur l'impact de la création artistique chez les enfants, des recherches préliminaires suggèrent qu'il s'agit d'une approche prometteuse pour améliorer le bien-être d'enfants souffrant de leucémie (Favara-Scacco *et al.*, 2001) et d'asthme (Beebe *et al.*, 2010). Ces améliorations s'expliquent en partie par le fait que l'art aide les enfants à reprendre un certain contrôle décisionnel dans un contexte où, typiquement, ils n'en ont que très peu. Par exemple, la création artistique, dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, semble avoir favorisé un tel sentiment de reprise de contrôle auprès d'enfants du primaire (Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021c). La recherche portant sur l'efficacité de la création artistique chez les enfants ayant un trouble d'apprentissage indique, quant à elle, que la pratique de l'art permet une meilleure introspection et facilite l'autodétermination chez les enfants, ce qui, en retour, améliore leur ajustement affectif et social, rejoignant par ailleurs les visées de la PPE (Freilich et Shechtman, 2010). Combiner la création artistique à la pratique de la PPE pourrait ainsi décupler l'effet sur le bien-être psychologique des jeunes en regard de l'écoanxiété et de la crise climatique. Toutefois, ces connaissances préliminaires portent sur les bienfaits de la création artistique auprès de populations cliniques (enfants vivant avec de l'asthme, la leucémie ou un trouble d'apprentissage). Par conséquent, des études empiriques auprès d'enfants n'ayant pas un trouble identifié sont requises afin de voir si des effets similaires peuvent être observés auprès des jeunes de la population générale et si la création artistique est une intervention de prévention intéressante à implanter afin de réduire l'écoanxiété.

3.1 La méthode photovoix

Afin de faire le lien entre l'art et la PPE, l'utilisation de la méthode photovoix pourrait permettre la réflexion et l'expression émotionnelle des enfants par la prise de photos sur le thème des changements climatiques. En psychologie clinique, la méthode photovoix est une approche thérapeutique dont la finalité vise à encourager la responsabilisation, l'action citoyenne et, plus globalement, les changements sociaux (Budig *et al.*, 2018). Elle est également considérée comme une technique d'expression individuelle en art-thérapie

(Greene *et al.*, 2016). Au moyen de photographies, les enfants et les jeunes sont ainsi appelés à discuter, en groupe, des photos que chaque personne a prises, favorisant à la fois l'expression, la prise de parole individuelle, le dialogue collectif et la discussion à propos d'enjeux communautaires, dans un but de coconstruire un sens et une réflexion commune, rejoignant du fait même la visée de la PPE (van Hees *et al.*, 2017). En psychologie clinique, cette méthode a été utilisée, entre autres, comme intervention auprès d'adultes et s'est montrée efficace, lorsque comparée à une thérapie de groupe, pour réduire l'anxiété (Werremeyer *et al.*, 2020).auprès des jeunes, la méthode photovoix a été maintes fois utilisée afin de favoriser l'engagement et la participation citoyenne, le développement du jugement moral et la construction de l'identité sociale (Strack *et al.*, 2004). Elle s'est avérée une intervention de choix en transfert des connaissances, permettant de rejoindre facilement les décideurs publics lorsque les photographies sont présentées au grand public dans le cadre d'une exposition (Wang, 2006). Elle permet ainsi de tisser des liens entre la recherche empirique et les retombées dans la communauté (Catalani et Minkler, 2010).

Récemment, la méthode photovoix a été utilisée dans le cadre d'études sur les changements climatiques et l'écoanxiété chez les adultes et chez les jeunes (Adams et Nyantakyi-Frimpong, 2021; Bulla et Steelman, 2016; Derr et Simons, 2020). Ces études ont montré l'effet délétère de la crise climatique sur le bien-être d'adultes ayant été touchés directement par des catastrophes environnementales et permis de documenter la résilience et la force de l'action communautaire chez des agriculteurs touchés par la crise. La méthode photovoix a aussi été utilisée afin d'engager les jeunes dans une réflexion sur les questions environnementales de durabilité et de conservation de la nature dans leur communauté (Catalani et Minkler, 2010). La méthode photovoix utilisée comme outil pédagogique en éducation à l'environnement permet aux enfants de prendre la parole face à la crise climatique, dans un contexte où, typiquement, ils ne se font pas entendre (Derr et Simons, 2020). Cette prise de parole serait liée à une émancipation citoyenne accrue lors d'échanges avec les décideurs politiques, favorisant l'échange intergénérationnel (Coemans *et al.*, 2019). Il apparaît ainsi possible de tisser des liens entre les visées de la méthode photovoix et de la PPE, notamment dans un contexte où la photographie sert d'amorce pour discuter de préoccupations existentielles liées à la crise climatique.

4. Combiner la création artistique et la PPE pour favoriser la création de sens dans le contexte des changements climatiques

Notre équipe travaille depuis deux ans à développer une intervention alliant la pratique de la PPE et de la création artistique pour discuter de la crise climatique avec les élèves du primaire. La visée de cette intervention est d'accompagner les personnes enseignantes qui abordent les changements climatiques dans leur classe et se questionnent sur les émotions que ces apprentissages peuvent générer. En effet, alors qu'il est souhaitable de stimuler la réflexion des élèves en présentant des informations appropriées pour leur âge en quantité

modérée (Sauvé *et al.*, 2018), les personnes enseignantes sont conscientes des émotions générées par ces informations et désirent soutenir l'espoir des élèves, sans toujours savoir comment s'y prendre (Ojala, 2021). La tendance des adultes à minimiser le problème des changements climatiques afin de protéger les enfants pourrait créer chez ces derniers une impression d'être peu soutenus par les adultes qui les entourent (Baker *et al.*, 2021; Hickman *et al.*, 2021). En effet, en dépit des efforts de certains adultes visant à protéger les enfants contre les informations liées à la crise climatique, ceux-ci y sont exposés par les médias sociaux, par les nouvelles et à l'école (Pearce *et al.*, 2020; Strife, 2012). De plus, malgré un discours populaire qui stipule que l'éducation relative aux changements climatiques promeut les sentiments de désespoir, le contraire a aussi été observé (Jones et Davison, 2021; Perakslis, 2020). Les enfants ont donc un réel besoin d'être soutenus psychologiquement et d'être encouragés à maintenir un espoir actif par la création de sens (Hickman, 2020). Pour favoriser cette création de sens, nous privilégions l'utilisation combinée de la PPE et de la création artistique, qui offre un espace où ces idées et ces émotions peuvent être exprimées et validées. En effet, une première étude qualitative misant sur la PPE pour favoriser l'espoir auprès de cette population met en lumière le potentiel de la création de narratifs dynamiques, générant de la création de sens et de l'ouverture aux changements de pensée et de comportement chez les jeunes (Birch, 2020). La PPE permettrait ainsi de développer la pensée autonome et l'engagement des élèves dans leurs questionnements à propos des changements climatiques.

La présente proposition d'intervention combinée, développée par notre équipe, est en cours d'évaluation; des résultats préliminaires indiquent toutefois qu'elle favorise la discussion sur les changements climatiques et l'expression émotionnelle des enfants. En se basant sur les principes de la PPE et de la création artistique, notre équipe de recherche a élaboré une intervention abordant les émotions liées aux changements climatiques. Plus spécifiquement, durant les ateliers de photovoix, les élèves de la 3^e à la 6^e année (≈ 8-11 ans) sont invités à prendre des photos représentant la crise climatique et/ou l'écoanxiété, puis à échanger au sujet de ces photos en classe. Nous utilisons la technique SHOWeD (Wang, 2006) pour guider la discussion, en posant les questions suivantes aux enfants : 1) *Qu'est-ce que tu vois dans cette photo?* 2) *Qu'est-ce qui se passe dans cette photo?* 3) *Quel est le lien entre cette photo et ton quotidien?* 4) *Pourquoi ce problème existe-t-il?* 5) *Que peux-tu faire pour régler ce problème?* Suivent trois ateliers d'arts plastiques au cours desquels les jeunes font 1) un dessin de la planète dans 50 ans, 2) une activité sur les changements climatiques basés sur les travaux d'Élise Gravel (2021), autrice jeunesse québécoise, et 3) la réalisation d'une murale de classe représentant la nature. Finalement, nous intégrons aussi des séances de PPE portant sur ces questions de réflexion : *C'est quoi, la nature? Quelle est notre responsabilité à l'égard de la planète? Et à l'endroit des générations futures?* Une discussion de groupe suit chaque atelier. Les élèves partagent alors leurs pensées, leurs émotions et leurs réactions. Ainsi, l'art et la photovoix donnent aux enfants un moyen d'introspection et d'expression créative, tandis que la PPE leur offre un espace de réflexion sur les changements

climatiques. Notons par ailleurs que ce type d'intervention combinée a déjà été utilisé dans le cadre d'entretiens individuels semi-dirigés avec des enfants de 8 à 12 ans visant à mieux comprendre leur vécu dans le contexte des changements climatiques, en utilisant le dessin et le questionnement à visée philosophique (Léger-Goodes *et al.*, 2023).

4.1. Les résultats préliminaires

Une première étude pilote a été menée auprès d'une classe d'élèves de la 4^e année du primaire. Ces résultats préliminaires indiquent que l'intervention combinée de PPE et de création artistique a été appréciée par les élèves et leur enseignante et que le sujet des changements climatiques était pertinent pour ce groupe d'âge, démontrant une bonne acceptabilité de l'intervention sur les plans sociaux et éthiques. En effet, les élèves ont mentionné lors d'entretiens semi-dirigés après l'intervention que le sujet était important pour eux et qu'ils étaient contents d'avoir l'espace pour en discuter à l'école. L'enseignante, pour sa part, a surtout noté que les activités de PPE avaient suscité des discussions approfondies sur le sujet. Les activités de photovoix ont été les activités les plus appréciées par les enfants, qui ont activement participé à la prise de photographies. Ils étaient enthousiastes à l'idée de les présenter devant la classe et réagissaient vivement aux photos de leurs pairs. La figure 2 présente quelques exemples d'œuvres artistiques et d'une photographie.

Les différents thèmes abordés durant l'intervention ont permis d'explorer plusieurs émotions des élèves face à la crise climatique, notamment la tristesse, la colère, la peur et le stress. Un élève a indiqué parfois se sentir indifférent face à la menace climatique, mais a tout de même participé aux discussions. L'entretien semi-dirigé avec l'enseignante a par ailleurs révélé que l'autonomie des élèves avait été soutenue par l'intervention, alors que les enfants avaient une liberté d'expression quasi totale lors des discussions de groupe. De plus, l'enseignante a rapporté que les thèmes abordés par l'intervention étaient en cohérence avec ses propres valeurs et celles de ses élèves. Enfin, les élèves ont mentionné se sentir capables de surmonter les défis inhérents à l'intervention, comme de présenter leurs photographies devant leurs pairs et d'utiliser des supports artistiques plus ou moins connus (comme la peinture et les LegoTM). Notons à cet effet que les élèves ont rapporté sentir une amélioration dans leurs habiletés artistiques au fil des ateliers, ce qui témoigne d'un changement sur le plan de la satisfaction du besoin de compétence.

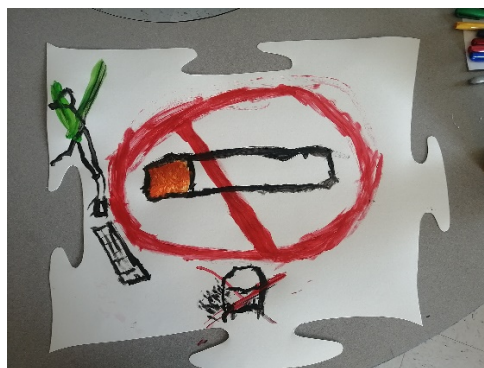
Puisqu'il s'agissait d'une première implantation de notre intervention auprès des élèves, nous avons recueilli les pistes d'amélioration proposées par l'enseignante. Elle a ainsi suggéré d'intégrer une diversité de supports artistiques (dessin, photo, peinture) et de combiner dans une même séance des composantes de création artistique et des discussions philosophiques lors de futures itérations du projet. Il ressort aussi de l'entretien avec l'enseignante que les activités de PPE et d'art portant sur les changements climatiques ont mené à des discussions de groupe à l'extérieur des rencontres (durant les cours), ce qui a permis à l'enseignante d'enseigner le curriculum sur le sujet avec une facilité accrue. Ces

résultats préliminaires suggèrent ainsi que les élèves du primaire semblent ressentir le besoin de discuter des changements climatiques et de l'écoanxiété qu'ils ressentent et que, conséquemment, notre intervention a été utile à cet effet. De plus, la création artistique semble avoir favorisé l'expression émotionnelle des enfants, alors que les ateliers de PPE ont plutôt favorisé le processus réflexif et la flexibilité de pensée. Ce dernier aspect pourrait être favorisé par le fait que les dialogues philosophiques amèneraient les enfants à être plus ouverts et à s'engager dans des discussions complexes, reconfigurant certaines ressources mentales et perspectives (Kashdan et Rottenberg, 2010). Néanmoins, une évaluation empirique de cette approche est nécessaire pour bien en comprendre les effets sur les élèves.

Figure 2. Exemples d'œuvres réalisées par les élèves



« Les abeilles qui aident la nature »



« Ce que j'aimerais que les gens changent »



Photographie sur le thème de la beauté de la nature

Conclusion

L'éducation relative à l'environnement doit non seulement aborder les aspects scientifiques des changements climatiques, mais aussi promouvoir l'action collective et une perception nuancée chez les enfants et les jeunes. En l'absence d'autodétermination et sans création de sens, les enfants et les jeunes risquent de se sentir désespérés et impuissants (Jones et Davison, 2021; Ojala, 2012a). Devant le manque de ressources des éducateurs et des éducatrices en matière de changements climatiques, il faut développer des interventions accessibles et faciles à implanter afin de soutenir et d'outiller les personnes enseignantes lorsqu'elles abordent les émotions éprouvées face aux changements climatiques. En effet, alors que les enfants et les jeunes vivent de plus en plus d'émotions liées à l'écoanxiété (Hickman *et al.*, 2021; Léger-Goodes *et al.*, 2023), il est essentiel de promouvoir leur adaptation émotionnelle. Pour ce faire, les interventions favorisant la création de sens sont prometteuses pour maintenir un espoir réaliste et l'action environnementale ancrée dans leurs valeurs (Ojala, 2015). Des interventions incluant la PPE et la création artistique seraient intéressantes à implanter en milieu scolaire pour offrir aux jeunes un espace d'expression et de création de sens en lien avec la crise climatique. Ces approches se veulent des initiatives de responsabilisation et d'engagement pour que les jeunes optent pour une citoyenneté participative et autodéterminée.

Références

- Abdolazadeghan, R. et Sardary, B. (2023). Effectiveness of teaching philosophy to children on students' creative self-efficacy and self-determination. *Thinking and Children*, 13(2). <https://doi.org/10.30465/fabak.2022.7685>
- Adams, E. A. et Nyantakyi-Frimpong, H. (2021). Stressed, anxious, and sick from the floods: A photovoice study of climate extremes, differentiated vulnerabilities, and health in Old Fadama, Accra, Ghana. *Health & Place*, 67, 102500. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2020.102500>
- Ágoston, C., Csaba, B., Nagy, B., Kőváry, Z., Dúll, A., Rácz, J. et Demetrovics, Z. (2022). Identifying Types of Eco-Anxiety, Eco-Guilt, Eco-Grief, and Eco-Coping in a Climate-

- Sensitive Population: A Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042461>
- Agundez-Rodriguez, A. et Sauvé, L. (2022). L'éducation relative au changement climatique : Une lecture à la lumière du Pacte de Glasgow. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 17(1). <https://journals.openedition.org/ere/8421>
- Albrecht, G., Sartore, G.-M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, A. et Pollard, G. (2007). Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change. *Australasian Psychiatry*, 15, S95-S98. <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>
- Baker, C., Clayton, S. et Bragg, E. (2021). Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research*, 27(5), 687-705. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1828288>
- Beebe, A., Gelfand, E. W. et Bender, B. (2010). A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 126(2), 263-266. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2010.03.019>
- Berry, H., Bowen, K. et Kjellstrom, T. (2010). Climate change and mental health: A causal pathways framework. *International Journal of Public Health*, 55(2), 123-132. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-0112-0>
- Birch, R. (2020). Discerning Hope: Intra-Actions of a Philosophy for Children Workshop and the Eco-Socially Just Potential of Practising Hope. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 975-987. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12484>
- Buchanan, M. K., Oppenheimer, M. et Kopp, R. E. (2017). Amplification of flood frequencies with local sea level rise and emerging flood regimes. *Environmental Research Letters*, 12(6), 064009. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/aa6cb3>
- Budex, C. (2023). La discussion à visée philosophique : Un nouveau paradigme d'autorité éducative et d'éthique relationnelle. *Phronesis*, 12(2-3), 8-26. <https://doi.org/10.7202/1097134ar>
- Budig, K., Diez, J., Conde, P., Sastre, M., Hernán, M. et Franco, M. (2018). Photovoice and empowerment: Evaluating the transformative potential of a participatory action research project. *BMC Public Health*, 18(1), 432. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5335-7>
- Bulla, B. et Steelman, T. (2016). Farming through change: Using photovoice to explore climate change on small family farms. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 40(10), 1106-1132. <https://doi.org/10.1080/21683565.2016.1225623>
- Catalani, C. et Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 37(3), 424-451. <https://doi.org/10.1177/1090198109342084>
- Chirouter, E. (2019). Pratiques de la philosophie avec les enfants. *Les Cahiers Dynamiques*, 76(3), 73-82. <https://doi.org/10.3917/lcd.076.0073>

- Classen, C. C., Kraemer, H. C., Blasey, C., Giese-Davis, J., Koopman, C., Palesh, O. G., Atkinson, A., DiMiceli, S., Stonisch-Riggs, G., Westendorp, J., Morrow, G. R. et Spiegel, D. (2008). Supportive-expressive group therapy for primary breast cancer patients: A randomized prospective multicenter trial. *Psycho-Oncology*, 17(5), 438-447. <https://doi.org/10.1002/pon.1280>
- Clayton, S., Manning, C., College, M., Krygsman, K., Speiser, M., Cunsolo, A., Derr, V., Doherty, T., Fery, P., Haase, E., Kotcher, J., Silka, L. et Tabola, J. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidelines* (p. 70). American Psychological Association, and ecoAmerica. <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>
- Coemans, S., Raymakers, A.-L., Vandenabeele, J. et Hannes, K. (2019). Evaluating the extent to which social researchers apply feminist and empowerment frameworks in photovoice studies with female participants: A literature review. *Qualitative Social Work*, 18(1), 37-59. <https://doi.org/10.1177/1473325017699263>
- Coffey, Y., Bhullar, N., Durkin, J., Islam, M. S. et Usher, K. (2021). Understanding Eco-anxiety: A Systematic Scoping Review of Current Literature and Identified Knowledge Gaps. *The Journal of Climate Change and Health*, 3, 100047. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100047>
- Cohen-Yatziv, L. et Regev, D. (2019). The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018 – what progress has been made so far? A systematic review. *International Journal of Art Therapy*, 24(3), 100-112. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1574845>
- Cunsolo, A. et Ellis, N. R. (2018). Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change*, 8(4), 275-281. <http://dx.doi.org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1038/s41558-018-0092-2>
- Cunsolo, A., Harper, S. L., Minor, K., Hayes, K., Williams, K. G. et Howard, C. (2020). Ecological grief and anxiety: The start of a healthy response to climate change? *The Lancet Planetary Health*, 4(7), 261-263. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30144-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30144-3)
- Demers, S., Sinclair, F., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2015). Apprentissage et développement humain. Dans *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (Éditions Multimondes, p. 299-335). <https://editionsmultimondes.com/livre/les-fondements-de-l-education>
- Derr, V. et Simons, J. (2020). A review of photovoice applications in environment, sustainability, and conservation contexts: Is the method maintaining its emancipatory intents? *Environmental Education Research*, 26(3), 359-380. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1693511>
- Di Masi, D. et Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: A curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064>
- Ebi, K. L., Vanos, J., Baldwin, J. W., Bell, J. E., Hondula, D. M., Errett, N. A., Hayes, K., Reid, C. E., Saha, S., Spector, J. et Berry, P. (2021). Extreme Weather and Climate

- Change: Population Health and Health System Implications. *Annual Review of Public Health*, 42(1), 293-315. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-012420-105026>
- Équiterre (2022). *Rapport Actualité Québec : Sondage auprès des Québécois et des Québécoises* (15893-002). Léger pour Équiterre. https://cms.equiterre.org/uploads/Fichiers/omni-16389-002_Mai-2022_VF_court.pdf
- Farahani, M. F. (2014). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.534>
- Favara-Scacco, C., Smirne, G., Schilirò, G. et Di Cataldo, A. (2001). Art therapy as support for children with leukemia during painful procedures: Art Therapy and Painful Procedures in Leukemia. *Medical and Pediatric Oncology*, 36(4), 474-480. <https://doi.org/10.1002/mpo.1112>
- Freilich, R. et Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- Fritze, J. G., Blashki, G. A., Burke, S. et Wiseman, J. (2008). Hope, despair and transformation: Climate change and the promotion of mental health and wellbeing. *International Journal of Mental Health Systems*, 2(1), 13. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-2-13>
- Funk, C. C. (2021). *Drought, Flood, Fire: How Climate Change Contributes to Catastrophes*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108885348>
- Généreux, M., Landaverde, E., Blouin-Genest, G., Torres Orozco, N., Lachapelle, E., Champagne St-Arnaud, V., Briand, A.-S., Gousse-Lessard, A.-S., Parent, É., Pilod, A. et Bleau, S. (2021). *Cinq raisons de positionner la santé et le bien-être des Québécois(e)s au cœur de la lutte aux changements climatiques* (p. 4) [Énoncé de position]. Ouranos et l'Université de Sherbrooke. https://www.ouranos.ca/wp-content/uploads/FicheGenereux2021_FR.pdf
- González-Gaudio, E. J. et Meira-Carteá, P. Á. (2019). Environmental education under siege: Climate radicality. *Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 386-402.
- Gousse-Lessard, A.-S. et Lebrun-Paré, F. (2022). Regards croisés sur le phénomène « d'écoanxiété » : Perspectives psychologique, sociale et éducationnelle. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 17(1). <https://doi.org/10.4000/ere.8159>
- Gouvernement du Québec et Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Grant, E. et Runkle, J. D. (2022). Long-term health effects of wildfire exposure: A scoping review. *The Journal of Climate Change and Health*, 6, 100110. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100110>

- Gravel, E. (2021). *Elise Gravel – Dessins à colorier*. <http://elisegravel.com/livres/dessins-a-colorier/>
- Greene, S., Burke, K. J. et McKenna, M. K. (2016). When Words Fail, Art Speaks: Learning to Listen to Youth Stories in a Community Photovoice Project. Dans *Youth Voices, Public Spaces, and Civic Engagement* (p. 247). Routledge.
- Hannush, M. J. (2021). Hope: The Capacity for Realistic Hope. Dans *Markers of Psychosocial Maturation: A Dialectically-Informed Approach* (p. 333-340). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74315-4_22
- Hickman, C. (2020). We need to (find a way to) talk about... Eco-anxiety. *Journal of Social Work Practice*, 34(4), 411-424. <https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1844166>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. et van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12). [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hodgins, H. S., Weibust, K. S., Weinstein, N., Shiffman, S., Miller, A., Coombs, G. et Adair, K. C. (2010). The Cost of Self-Protection: Threat Response and Performance as a Function of Autonomous and Controlled Motivations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(8), 1101-1114. <https://doi.org/10.1177/0146167210375618>
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. et Maliakkal, N. (2021). Emotions, Creativity, and the Arts: Evaluating a Course for Children. *Empirical Studies of the Arts*, 39(2), 123-148. <https://doi.org/10.1177/0276237420907864>
- Hui, E. K. P. et Tsang, S. K. M. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal*, 2012, e759358. <https://doi.org/10.1100/2012/759358>
- Hwong, A. R., Wang, M., Khan, H., Chagwedera, D. N., Grzenda, A., Doty, B., Benton, T., Alpert, J., Clarke, D. et Compton, W. M. (2022). Climate change and mental health research methods, gaps, and priorities: A scoping review. *The Lancet Planetary Health*, 6(3), e281-e291. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(22\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(22)00012-2)
- Johansson, V. (2018). Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems. Dans P. Smeyers (dir.), *International Handbook of Philosophy of Education* (p. 1149-1161). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_79
- Jones, C. A. et Davison, A. (2021). Disempowering emotions: The role of educational experiences in social responses to climate change. *Geoforum*, 118, 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.11.006>
- Kashdan T. B., Rottenberg J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kelsey, E. (2020). *Hope Matters: Why Changing the Way We Think Is Critical to Solving the Environmental Crisis*. Greystone Books.

- Kissane, D. W., Grabsch, B., Clarke, D. M., Smith, G. C., Love, A. W., Bloch, S., Snyder, R. D. et Li, Y. (2007). Supportive-expressive group therapy for women with metastatic breast cancer: Survival and psychosocial outcome from a randomized controlled trial. *Psycho-Oncology*, 16(4), 277-286. <https://doi.org/10.1002/pon.1185>
- Kretz, L. (2013). Hope in Environmental Philosophy. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 26(5), 925-944. <https://doi.org/10.1007/s10806-012-9425-8>
- Lawrance, E. L., Thompson, R., Newberry Le Vay, J., Page, L. et Jennings, N. (2022). The Impact of Climate Change on Mental Health and Emotional Wellbeing: A Narrative Review of Current Evidence, and its Implications. *International Review of Psychiatry*, 34(5), 443-498. <https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2128725>
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : Dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464. <https://doi.org/10.7202/019689ar>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : Le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1327>
- Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Hurtubise, K., Simons, K., Boucher, A., Paradis, P.-O., Herba, C. M., Camden, C. et Généreux, M. (2023). How children make sense of climate change: A descriptive qualitative study of eco-anxiety in parent-child dyads. *PLOS ONE*, 18(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284774>
- Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Mastine, T., Généreux, M., Paradis, P.-O. et Camden, C. (2022). Eco-anxiety in Children: A Scoping Review of the Mental Health Impacts of the Awareness of Climate Change, In Press. *Frontiers in Environmental Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544>
- Leleux, C. (2018). Articulations entre philosophie et citoyenneté dans le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) de 6 à 14 ans en Belgique francophone. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 62(2), 25-37. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0025>
- Ma, T., Moore, J. et Cleary, A. (2022). Climate change impacts on the mental health and wellbeing of young people: A scoping review of risk and protective factors. *Social Science & Medicine*, 301, 114888. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114888>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Di Tomaso, C., Lefrançois, D., Mageau, G. A., Taylor, G., Éthier, M.-A., Gagnon, M. et Léger-Goodes, T. (2021a). Existential Therapy for Children: Impact of a Philosophy for Children Intervention on Positive and Negative Indicators of Mental Health in Elementary School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312332>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D. et Taylor, G. (2018). Le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de

- l'autodétermination chez des élèves du primaire. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 62, 123-140.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussières,  .-L., Taylor, G., Éthier, M.-A. et Gagnon, M. (2021b). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107, 110260. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Taylor, G., Herba, C. M., Chadi, N. et Lefrançois, D. (2021c). Online art therapy in elementary schools during COVID-19: Results from a randomized cluster pilot and feasibility study and impact on mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00367-5>
- Marks, E., Atkins, E., Garrett, J. K., Abrams, J. F., Shackleton, D., Hennessy, L., Mayall, E. E., Bennett, J. et Leach, I. (2023). Stories of hope created together: A pilot, school-based workshop for sharing eco-emotions and creating an actively hopeful vision of the future. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1076322>
- Masson-Delmotte, V., Zhai P., Pirani, A., Connors S.L., P an C., Berger S., Caud N., Chen Y., Goldfarb L., Gomis M. I., Huang M., Leitzell K., Lonnoy E., Matthews J.B.R., Maycock T.K., Waterfield T., Yelek i O., Yu R. et B. Zhou (dir.). (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf
- McDonald, A. et Drey, N. S. (2018). Primary-school-based art therapy: A review of controlled studies. *International Journal of Art Therapy*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1338741>
- Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *L'éducation au développement durable – Volume 3 – L'intégration du développement durable dans l'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/EDD-volume3-Integration.pdf
- Nairn, K. (2019). Learning from Young People Engaged in Climate Activism: The Potential of Collectivizing Despair and Hope. *YOUNG*, 27(5), 435-450. <https://doi.org/10.1177/1103308818817603>
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K. L., Bhullar, N., Aquino, S. D., Marot, T., Schermer, J. A., Wlodarczyk, A., Lu, S., Jiang, F., Maran, D. A., Yadav, R., Ardi, R., Chegeni, R., Ghanbarian, E., Zand, S. et Karasu, M. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: Correlates of

- negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Ojala, M. (2012a). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Ojala, M. (2012b). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32(3), 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.02.004>
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133-148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Ojala, M. (2016). Preparing children for the emotional challenges of climate change. Dans K. Winograd (dir.), *Education in Times of Environmental Crises* (1^{re} éd., p. 210-218). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315671970-24>
- Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. *The Journal of Environmental Education*, 52(1), 40-52. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845589>
- Park, A., Williams, E. et Zurba, M. (2020). Understanding hope and what it means for the future of conservation. *Biological Conservation*, 244, 108507. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108507>
- Parrott, W. G. (2014). Feeling, function, and the place of negative emotions in a happy life. Dans W. G. Parrott (dir.), *The Positive Side of Negative Emotions*. Guilford Publications.
- Pearce, H., Hudders, L. et Van de Sompel, D. (2020). Young energy savers: Exploring the role of parents, peers, media and schools in saving energy among children in Belgium. *Energy Research & Social Science*, 63, 101392. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.101392>
- Perakslis, C. (2020). Uncertainty Tolerance (UT): Recycling Eco-Anxiety Into Eco-Empowerment. *IEEE Technology and Society Magazine*, 39(2), 80. <https://doi.org/10.1109/MTS.2020.2991503>
- Pihkala, P. (2020). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12(19), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>
- Pihkala, P. (2022). The Process of Eco-Anxiety and Ecological Grief: A Narrative Review and a New Proposal. *Sustainability*, 14(24). <https://doi.org/10.3390/su142416628>
- Pinto, R. S. et Grove-White, S. (2020). From Climate Anxiety to Resilient Active Citizenship: When Primary Schools, Parents and Environmental Groups Work Together to Catalyse Change. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 62(2), 251-256.

- Poirel, E. et Yvon, F. (2014). School principals' emotional coping process. *Canadian Journal of Education*, 37, 1-23.
- Rahdar, A., Pourghaz, A. et Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>
- Rousell, D. et Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education: Giving children and young people a "voice" and a "hand" in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté : Défis, vision et pistes d'action* (ISBN: 978-2-924367-26-1; p. 64). Les Éditions du Centr'ERE, Université du Québec à Montréal. <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/07/Strategie-Edition-complete.pdf>
- Schrank, B., Stanghellini, G. et Slade, M. (2008). Hope in psychiatry: A review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 118(6), 421-433. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2008.01271.x>
- Sharp, A.-M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22(2-3), 248-257. <https://doi.org/10.1177/026142940702200315>
- Sheldon, K. M., Wineland, A., Venhoeven, L. et Osin, E. (2016). Understanding the Motivation of Environmental Activists: A Comparison of Self-Determination Theory and Functional Motives Theory. *Ecopsychology*, 8(4), 228-238. <https://doi.org/10.1089/eco.2016.0017>
- Stanley, S. K., Hogg, T. L., Leviston, Z. et Walker, I. (2021). From anger to action: Differential impacts of eco-anxiety, eco-depression, and eco-anger on climate action and wellbeing. *The Journal of Climate Change and Health*, 1, 100003. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100003>
- St-Jean, K. (2020). *Apprivoiser l'écoanxiété et faire de ses écoémotions un moteur de changement*. Les Éditions de l'Homme.
- Strack, R. W., Magill, C. et McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58. <https://doi.org/10.1177/1524839903258015>
- Strife, S. J. (2012). Children's Environmental Concerns: Expressing Ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.602131>
- Tröger, J., Wullenkord, M. C., Barthels, C. et Steller, R. (2021). Can Reflective Diary-Writing Increase Sufficiency-Oriented Consumption? A Longitudinal Intervention

- Addressing the Role of Basic Psychological Needs, Subjective Well-Being, and Time Affluence. *Sustainability*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13094885>
- Vandelac, L. et Sauvé, L. (2022). Écocitoyenneté et sciences citoyennes. *VertigO – la revue électronique en sciences de l'environnement*, 22(3). <https://doi.org/10.4000/vertigo.39655>
- van Hees, S., Horstman, K., Jansen, M. et Ruwaard, D. (2017). Photovoicing the neighbourhood: Understanding the situated meaning of intangible places for ageing-in-place. *Health & Place*, 48, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.08.007>
- Vansieleghem, N. et Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Vansteenkiste, M. et Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vasquez, A., Patall, E., Fong, C., Corrigan, A. et Pine, L. (2015). Parent Autonomy Support, Academic Achievement, and Psychosocial Functioning: A Meta-analysis of Research. *Educational Psychology Review*, 28. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Verplanken, B., Marks, E. et Dobromir, A. I. (2020). On the nature of eco-anxiety: How constructive or unconstructive is habitual worry about global warming? *Journal of Environmental Psychology*, 72, 101528. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101528>
- Vos, J., Craig, M. et Cooper, M. (2015). Existential therapies: A meta-analysis of their effects on psychological outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(1), 115-128. <https://doi.org/10.1037/a0037167>
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147-161. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_09
- Weinstein, N., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2011). Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 527-544. <https://doi.org/10.1037/a0022150>
- Werremeyer, A., Skoy, E., Burns, W. et Bach-Gorman, A. (2020). Photovoice as an intervention for college students living with mental illness: A pilot study. *The Mental Health Clinician*, 10(4), 237-243. <https://doi.org/10.9740/mhc.2020.07.237>
- Wullenkord, M. (2020). Climate change through the lens of self-determination theory: How considering basic psychological needs may bring environmental psychology forward. *Zeitschrift Umweltpsychologie*, 24(2), 110-129.
- Wullenkord, M. (2021). *Psychological self-protection in the face of climate change: A need-based empirical investigation of the spectrum of climate denial* [PhD, Lund University]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32844.95362>
- Wynes, S. et Nicholas, K. A. (2019). Climate science curricula in Canadian secondary schools focus on human warming, not scientific consensus, impacts or solutions. *PLOS ONE*, 14(7), e0218305. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218305>

L'éthique, à l'épreuve de la pratique des professeurs des écoles stagiaires (PÉS) dans l'acte de délibération

Alfred Romuald Gambou

Numéro 15, automne 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110005ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110005ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gambou, A. R. (2023). L'éthique, à l'épreuve de la pratique des professeurs des écoles stagiaires (PÉS) dans l'acte de délibération. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 126–142. <https://doi.org/10.7202/1110005ar>

Résumé de l'article

Cette recherche émerge de notre vécu expérimental en tant que jeune formateur dans une école supérieure du professorat et d'éducation en France. L'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires sur leurs lieux de stage a permis de révéler un questionnement sur le déficit de rationalité et de recherche d'une cohérence éthique dans les choix et les décisions de certains jeunes enseignants, notamment quand il s'est agi de la délibération sur un conseil de leurs tuteurs de stage. Les entretiens conseil post-visite ont permis de faire le constat que la formation professionnelle enseignante est principalement fondée sur une « professionnalité-expertise prescrite », adossée à une rationalité instrumentale, et qu'elle vise une logique de paramétrage du développement des compétences. Sur le plan éthique, elle est plus centrée sur du déontologique (du prescrit), moins sur l'éthos professionnel et personnel, c'est-à-dire moins sur le sujet lui-même en tant qu'agent moral. D'où notre question, comment la repenser pour qu'elle puisse prendre en compte la formation de l'imagination morale des jeunes enseignants pour mieux les aider à accroître leur réflexivité professionnelle et leur capacité à ressentir les problèmes moraux qui surgissent au cours de leur pratique?

© Alfred Romuald Gambou, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

L'éthique, à l'épreuve de la pratique des professeurs des écoles stagiaires (PÉS) dans l'acte de délibération

Alfred Romuald Gambou, enseignant-chercheur et collaborateur scientifique
Université catholique de l'Ouest de Nantes et laboratoire du CREN

Résumé : Cette recherche émerge de notre vécu expérimentiel en tant que jeune formateur dans une école supérieure du professorat et d'éducation en France. L'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires sur leurs lieux de stage a permis de révéler un questionnement sur le déficit de rationalité et de recherche d'une cohérence éthique dans les choix et les décisions de certains jeunes enseignants, notamment quand il s'est agi de la délibération sur un conseil de leurs tuteurs de stage. Les entretiens conseil post-visite ont permis de faire le constat que la formation professionnelle enseignante est principalement fondée sur une « professionnalité-expertise prescrite », adossée à une rationalité instrumentale, et qu'elle vise une logique de paramétrage du développement des compétences. Sur le plan éthique, elle est plus centrée sur du déontologique (du prescrit), moins sur l'éthos professionnel et personnel, c'est-à-dire moins sur le sujet lui-même en tant qu'agent moral. D'où notre question, comment la repenser pour qu'elle puisse prendre en compte la formation de l'imagination morale des jeunes enseignants pour mieux les aider à accroître leur réflexivité professionnelle et leur capacité à ressentir les problèmes moraux qui surgissent au cours de leur pratique?

Mots-clés : acte de délibération, éthique, éthos professionnel et personnel, formation enseignante, philosophie de l'éducation

Abstract: This research emerges from our lived experience as a young teacher educator in a college of education in France. Observing student teachers in their places of internship has produced questions about the lack of rationality and of searching for ethical coherence in the choices and decisions of some young teachers, especially when it comes to deliberating on the advice of their internship supervisors. Post-visit counselling interviews showed that teachers' professional training is based mainly on a "prescribed professionalism-expertise" backed by an instrumental rationality, and that it strives for a logic of parameterization of skill development. On an ethical level, it is more focused on the deontological (on the prescribed) than on professional and personal ethos, that is, on the subject itself as a moral agent. Hence our question, how to rethink it so that it can account for the development of moral imagination in young teachers, to better help them increase their professional reflexivity and their sensitivity to moral problems that arise during the course of their practice?

Keywords: act of deliberation, ethics, philosophy of education, professional and personal ethos, teacher training

Introduction

La formation des enseignants en France, depuis la loi de 2013 sur la refondation de l'école¹, a mis l'accent sur une professionnalisation dont on espérait qu'elle ferait acquérir à chaque formé les critères reconnus de l'expertise qui caractérise la profession enseignante. Elle est aussi appelée « la professionnalité-expertise », tant qu'elle condense l'enjeu du discours normatif sur l'expertise avec un but précis : la « plus grande efficacité de l'organisation au moyen d'une adaptabilité et d'une flexibilité des personnes dans les situations de travail » (Thémines et Tavignot, 2019, p. 38). À ce titre, le référentiel issu de cette loi, avec ses 19 compétences, en est le véritable levier. Seulement quand nous regardons de près le contenu de la formation des enseignants sur le plan éthique, force est de constater qu'elle est bien le parent pauvre en termes d'enseignement. En effet, son enseignement s'attarde plus généralement sur la dimension déontologique enseignante en tant que régulatrice sociale de l'agir professionnel et un principe d'organisation des professions (Jutras et Labbé, 2014, p. 106). Il s'agit souvent des éléments prescriptifs, une sorte de théorie des devoirs a minima, car il est question « d'inventorier très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche » (Prairat, 2009, p. 18). Tout au long de leur formation, les étudiants attendent beaucoup de ces aspects concrets, plus intéressants pour eux, car moins théoriques (c'est généralement le reproche qu'ils font à propos de leur parcours de formation, qu'ils jugent trop théorique), mais sans vraiment y accorder un intérêt significatif. Bien que les institutions de formation et les collègues formateurs tiennent à former des praticiens réflexifs, cette volonté se heurte le plus souvent à la volonté politique de l'État employeur qui détermine les conditions de la formation et ses attendus, les contours du concours (actuellement le concours est fixé à la fin du Master 2). Ceci a pour conséquence, entre autres, le fait que les étudiants tendent à prioriser l'admissibilité au concours aux dépens de la formation en tant que telle dans sa globalité. Pour eux, l'enjeu de l'admissibilité au concours (notamment la stratégie qu'il implique pour l'obtenir) est tel, que, malgré l'intérêt qu'ils peuvent accorder aux enjeux de leur professionnalisation, le concours passe en premier. En ce sens, ils privilégient avant tout les enseignements qui viennent à l'écrit, principalement le français et les mathématiques, car la mise en situation professionnelle n'intervient qu'à l'oral, lors des épreuves d'admission². Dès lors, les autres enseignements, malgré leurs apports pourtant décisifs dans l'acquisition « d'une mémoire pédagogique » capable d'aider les formés à développer leur capacité réflexive professionnelle, sont, pour ces raisons, sous-

¹ L'intitulé exact de cette loi est : Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. C'est elle qui a supprimé les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), qui les a remplacés par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Puis la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a supprimé à son tour les ESPE pour les remplacer par les actuels instituts nationaux supérieurs du professorat et d'éducation (INSPE).

² Précisons toutefois que depuis la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, en plus de ces deux épreuves écrites (le français et les mathématiques) s'est ajoutée une épreuve écrite d'application où le candidat a le choix, au début de l'épreuve, entre trois sujets portant respectivement sur les sciences et technologies, l'histoire, la géographie, l'enseignement moral et civique, et les arts.

estimés, en l'occurrence l'éthique. Pourtant, bien qu'on le sache, et les étudiants l'apprennent le plus souvent à leurs dépens, sur le terrain, « un enseignant n'est pas un technicien qui applique une recette ou qui suit un manuel, il doit mobiliser son jugement professionnel [nous ajoutons son jugement éthique] pour prendre des décisions qui ont des conséquences sur autrui » (Jutras et Labbé, 2014, p. 107). Cela signifie qu'au-delà de l'approche déontologique proposée au cours de leur formation, l'éthique, puisque c'est d'elle qu'il s'agit dans cette recherche, recouvre une dimension bien plus étendue que la déontologie, elle concerne aussi bien l'éthos professionnel³ que personnel. Cette dimension de l'éthique comme éthos nous intéresse parce qu'elle rend explicites trois dimensions fondamentales, mises en lumière par Anne Jorro (2014). Premièrement, elle permet de mettre en évidence « ce qui reste invisible dans l'activité professionnelle et que l'on peut qualifier avec l'expression “épaisseur de l'activité” cherchant à expliciter les différents plis, les galeries souterraines d'une pratique professionnelle » (Jorro, 2014, p. 111). Deuxièmement, elle permet de faire écho au concept d'identité professionnelle tant qu'elle examine la manière dont l'acteur construit une identité axiologique en fonction de la profession visée. Enfin, troisièmement, elle permet de mettre en lumière la question de l'engagement professionnel de l'acteur, car « l'analyse et l'évaluation d'une activité conduisent à remonter vers les motivations, raisonnements en acte des acteurs, et à dévoiler les valeurs qui fondent une conduite » (Jorro, 2014, p. 112). C'est ici que nous situons précisément l'éthos dans sa double dimension professionnelle et personnelle. Or, cette dimension de l'éthique est encore sous-estimée dans la formation des enseignants. Notre vécu expérientiel autrefois en tant que jeune débutant formateur dans une école supérieure du professorat et d'éducation (ESPE)⁴ permet de le penser et constitue ce à partir de quoi cette recherche tire ses fondements. Il s'agit ici de revenir sur la manière dont les étudiants stagiaires que nous accompagnions se sont confrontés sur le terrain avec cette dimension de l'éthique. Ainsi, sur la base d'une approche méthodologique des entretiens conseil, adossée à une approche herméneutique des situations vécues, nous tentons de ressortir les enseignables de notre vécu expérientiel autour de la capacité des jeunes enseignants à délibérer et à construire une réflexivité professionnelle. D'où notre questionnement : dans ce contexte de domination d'une rationalité instrumentale et de ses logiques à l'œuvre, la formation éthique des jeunes enseignants ne gagnerait-elle pas, en même temps, à mettre l'accent sur l'indispensable formation du sujet lui-même en tant qu'agent moral? Autrement dit, comment la repenser pour qu'elle puisse prendre en compte la formation de leur imagination morale et accroître leur réflexivité professionnelle et leur capacité à ressentir les problèmes moraux qui surgissent au cours de leur pratique? Dès lors,

³ L'éthos professionnel s'entend ici comme : « un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle. En situation professionnelle, l'éthos professionnel conduirait tout acteur à agir en tant qu'acteur porté par des significations construites en fonction des valeurs et des normes de l'activité en jeu, à interroger son positionnement dans l'action ou encore à défendre des valeurs en situation professionnelle » (Jorro, 2014, p. 110).

⁴ Rappelons, comme indiqué précédemment, depuis la loi du 26 juillet 2019, que les ESPE n'existent plus; elles ont été remplacées par les actuels instituts nationaux supérieurs du professorat et d'éducation (INSPE).

quatre points structurent cet article. Nous présentons premièrement le contexte d'émergence de notre questionnement à partir duquel nous soulignons la spécificité de cette recherche. Puis, nous montrons la faible place de l'éthique comme éthos professionnel dans la formation des jeunes enseignants stagiaires. Ensuite, nous insistons sur la construction d'une recherche cohérente de la vie éthique enseignante au-delà du cadre déontologique. Finalement, nous tentons de dégager les enseignables de ce vécu expérientiel.

1. Le contexte d'émergence de notre questionnement

Signalons d'emblée que cette recherche n'a pas pour point de départ une volonté a priori d'approfondir une question en se situant par rapport aux travaux de nos devanciers, contemporains ou pas, qui ont travaillé ou travaillent sur la question de la construction éthique des enseignants débutants. Il s'agit plutôt d'une analyse de notre expérience d'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires (PÉS) sur la base des entretiens conseil que nous avons eus avec eux. En effet, entre 2015 et 2018 dans le département de Loire-Atlantique, en France, nous avons accompagné de jeunes stagiaires sur le terrain, dans leurs classes, à raison de deux visites annuelles, l'une au premier semestre et l'autre au second. Elles avaient pour but de préparer les jeunes stagiaires à la visite de l'inspecteur en vue de leur titularisation. Nous en avons visité une quarantaine en trois ans. Nous ne faisons pas le point sur la visite à chaud, mais nous convenions, plutôt en différé, d'un rendez-vous au lieu de formation pour essayer d'analyser leurs pratique. Un point a attiré notre attention et c'est sur ce point que cette recherche a émergé : la délibération ou la non-délibération des enseignants stagiaires sur un conseil donné par certains de leurs tuteurs de stage. En effet, les jeunes stagiaires, précisément celles et ceux qui étaient dans les écoles situées dans des communes dites favorisées, avec des élèves issus des familles de la classe moyenne ou plus, nous ont confié sur le terrain que leurs élèves, et encore moins leurs parents, n'étaient pas au courant qu'ils étaient stagiaires et qu'ils ne souhaitaient pas qu'ils le sachent. Ils nous ont alors gentiment prié de ne pas en parler. Bien que surpris, nous avons gardé le silence jusqu'au jour du rendez-vous individuel pour les entretiens conseil, qui prenaient souvent les allures d'une analyse des pratique. Évidemment, le jour venu, nous avons cherché à comprendre les raisons de cette demande. Les réponses ont presque été unanimes, du moins, de la part des étudiants concernés par cette situation. Ils étaient à peine six sur la quarantaine, pas suffisant pour en faire une étude quantitative mais suffisant pour un travail qualitatif d'interprétation et d'analyse, sans pour autant prétendre en tirer des conclusions trop générales. Ainsi, sur le conseil de leurs tutrices et tuteurs, titulaires des classes, connaissant mieux qu'eux les parents d'élèves, ces étudiants ne voulaient pas se faire connaître sur ce statut de stagiaire. La raison est que certains parents d'élèves verraient d'un mauvais œil leurs enfants entre les mains des stagiaires deux jours et demi par semaine durant l'année scolaire. Compte tenu de cette crainte supposée de certains parents, les étudiants ont choisi de ne pas parler de leur statut (ce qui ressemblait bien, peut-être, par omission, à un mensonge), d'où le sens de leur demande à notre égard. Notre réaction n'a pas été simple. Toutefois, nous nous

sommes référé à l'attitude socratique. Au moyen d'un jeu de questions-réponses, nous avons tenté de faire prendre conscience à ces jeunes stagiaires du caractère hypothétique du motif qui justifiait ce conseil, et qui, sur le plan déontologique et éthique, suscitait des interrogations. De nombreuses questions ont surgi au-dedans de nous : la peur supposée de la réaction de certains parents à propos du statut de ces jeunes stagiaires était-elle la vraie raison justifiant ce conseil? Pourquoi ce conseil était-il aussi facilement accepté sans le moindre discernement de la part de ces jeunes esprits dont le sens critique est censé être manifeste? Pourquoi se mettaient-ils dans cette situation avec leur propre conscience alors que leur déontologie exige d'eux l'exemplarité et qu'ils doivent être porteurs des principes et des valeurs au fondement de la construction d'une identité axiologique et qui feraient de chacun d'eux, suivant les mots de Schiller, un « jeune ami de la vérité et de la beauté » (1992, p. 155), et même du bien? Cette peur, à elle seule, suffisait-elle à expliquer ce sentiment de honte qu'ils avaient l'air d'assumer à propos de leur statut ou cachait-elle un malaise plus profond? Ce questionnement n'est pas un jugement personnel. Il a pour but d'essayer de rendre explicite la manière dont ces jeunes stagiaires s'approprient leur professionnalité et la façon dont ils l'extériorisent à travers les valeurs qui se dégagent de leur agir professionnel. Nous avons cherché à ce qu'ils apprennent à construire la posture du praticien réflexif. Une hypothèse a émergé de ces questions : cette incohérence initiale s'expliquerait en grande partie, au-delà des règles déontologiques qu'ils essayaient d'assimiler pour agir de façon conventionnelle, par la faible prise en compte de la place de l'éthos professionnel et personnel dans leur formation. Tout semble indiquer qu'ils n'ont pas encore réalisé la véritable dimension éthique qu'exige d'eux leur professionnalité.

2. Quelle place occupe l'éthique comme éthos professionnel et personnel dans la formation des PÉS?

2.1. L'éthos professionnel

Nous l'avons indiqué dès l'introduction, l'éthique est le parent pauvre dans la formation des enseignants. La raison est sans doute liée à l'orientation des politiques éducatives insufflées par l'État. Elle vise davantage une professionnalité-expertise prescrite parce qu'elle permet de donner à « la formation initiale la mission d'équiper tout néo-entrant d'une éthique formalisée caractéristique d'une profession » (Thémines et Tavignot, 2019, p. 39). L'accent est alors mis sur l'axiome du tout quantifiable, maîtrisable, évaluable et contrôlable, ce que Hartmut Rosa appelle « le paramétrage du développement des compétences » (2020, p. 85). Généralement, une telle orientation s'accommode peu d'une réflexion centrée sur l'éthos professionnel, dans la mesure où justement l'éthos professionnel permet de penser « ce qui reste invisible dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2014, p. 110), cette part subjectivante de l'activité qui n'est pas mesurable. Il en résulte que « cette invisibilité semble maintenue dans les processus de formation des acteurs quand l'orientation vers les compétences est dominante » (Jorro, 2014, p. 110). Dès lors, l'éthos professionnel

ne constitue plus qu'un supplément d'âme dans les programmes de formation des enseignants. Sa quasi-absence expliquerait sans doute le déficit de construction d'une véritable posture réflexive qui a pourtant l'avantage de donner à penser et à voir en profondeur la manière dont on dialogue, avec ce qui aide à s'approprier son processus singulier de professionnalité. Pour le dire autrement, dans leur formation, les jeunes stagiaires font peu d'expériences, au sens de Dewey (2016/2011), c'est-à-dire qu'ils vivent peu de situations, d'événements ou de faits qui « mettent l'activité en branle dans la vie ordinaire » et qui, par ce fait même, stimulent « l'observation des liaisons impliquées, conduisent à inférer et à mettre l'inférence à l'épreuve » (p. 239-240). Ce sont ces expériences qui permettent normalement de penser, c'est-à-dire de « former et développer des manières de se situer, de raisonner et d'agir propres à réaliser un travail de qualité » (Mayen, 2014, p. 112). Malheureusement, c'est bien souvent l'inverse qui est proposé dans la formation des jeunes stagiaires. En effet, ils sont le plus souvent mis devant l'expérience des situations professionnelles choisies et vécues par les autres, et, croit-on, l'analyse des pratiques aidant, ils finiront par acquérir ainsi l'éthos professionnel. L'expérience qu'ils acquièrent ici n'a pas la signification que propose Dewey (2016/2011). C'est beaucoup plus une professionnalisation, c'est-à-dire un processus, voire un parcours, vécu en vue d'un produit (résultat) qui garantit quelques ressources mobilisables à l'avenir dans une situation professionnelle. Car « la professionnalisation consiste, comme la compétence, à pouvoir reconnaître et situer une situation nouvelle dans une classe de situations déjà identifiée. Ce qui suppose une expérience des situations du domaine » (Mayen, 2014, p. 124). On le voit, le modèle de leur formation met plus en avant, pour reprendre l'analyse qu'en font Marcel Gauchet et ses collègues, un savoir désormais assimilé « à un *environnement à disposition* fournissant [certes] autant de prothèses techniques... » (2008, p. 85), mais qui, en même temps, s'est dépouillé de son élément constitutif, sa propension à la transformation intérieure de *soi*. Autrement dit, la formation qui instituait l'homme par le savoir a ici perdu ce qui lui était constitutif, sa fonction émancipatrice et transformatrice du sujet. On le sait, l'appropriation de ce savoir était le meilleur moyen d'une transformation intérieure en termes de construction d'une identité axiologique qui prenait corps ou s'attestait, chemin faisant, et parfois de façon souterraine, à travers les gestes et les postures du sujet. En réalité, l'intelligibilité qui sous-tendait ce savoir et qui était l'objet de conquête et d'appropriation par un travail de dévoilement progressif de soi de son opacité constitutive et formatrice, a cessé d'être au cœur de la formation des enseignants. On a sans nul doute oublié que :

Former est moins spécifique qu'instruire, ce qui le rapproche d'éducation. Comme l'éducation, la formation se caractérise par un aspect global : il s'agit d'agir sur la personnalité entière. Mais former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme (Fabre, 2015, p. 35).

Or, dans le cas de ces jeunes enseignants, le savoir proposé au cœur de leur formation est « pensé hors de soi », l'important ici est de leur « apprendre à le mobiliser et à le manier »

(Gauchet *et al.*, 2008, p. 85). On croit, dès lors, qu'en leur fournissant les clés d'accès au maniement de ce savoir quasi instrumental, on leur donnerait les moyens de s'orienter dans le dédale de la pratique de leur profession. Ainsi, analogue au concept kantien d'asymptotique, le savoir devient quelque chose que l'on peut *faire* mais sans jamais l'*avoir*. Par là, il accroît certainement leurs connaissances, mais les aide moins à mûrir. Si nous ajoutons à ce fait un déficit de formation en éthique qui va au-delà de l'approche déontologique prescriptive, nous en venons au cœur de notre questionnement. Qu'est-ce que nous entendons par une formation éthique qui déborde l'approche déontologique?

2.2 L'éthique

Nous entendons par éthique la recherche réfléchie, consciente et cohérente qui, face à l'acte de délibération, permet à l'agent moral de penser et de concevoir avec lucidité le choix et l'action dans son rapport moyen et fin. Elle est donc ce qui oriente, donne sens et signification à l'action. Comprise comme tel, elle déborde de ce qui est exigé dans le référentiel des compétences de formation des enseignants, à savoir l'éthique professionnelle, dans la mesure où, institutionnellement, cette éthique professionnelle constitue en réalité « une forme de régulation sociale de l'agir professionnel [...], qui permet aux acteurs de se re-connaître eux-mêmes grâce à des orientations et des valeurs partagées » (Jutras et Labbé, 2014, p. 106). Ainsi, durant la formation, les cours sur l'éthique professionnelle, comme indiqué dans l'introduction s'attardent plus sur du prescrit, moins sur ce que requiert la vie éthique, les principes de l'agir moral et les vérités qui les sous-tendent, encore moins sur les théories morales et leurs critères d'évaluation de l'acte moral. Et pourtant, sur le terrain, les enseignants stagiaires sont confrontés à l'acte de délibération. Or, on le sait, il ne suffit pas de connaître les prescriptions institutionnelles pour bien délibérer. La délibération nécessite, écrivait Aristote, « une disposition, accompagnée d'une règle vraie » (2007, p. 306) au moyen de laquelle l'agent moral « s'efforce d'atteindre le meilleur des biens réalisables pour l'homme, et qui le fait par raisonnement » (2007, p. 313). En ce sens, celui qui apprend à bien délibérer ne peut se limiter, poursuit Aristote, à avoir la connaissance objective et universelle des choses, puisqu'il est tenu par l'action; il doit en même temps avoir la connaissance des faits particuliers ou des choses singulières s'il veut espérer atteindre quelques fins réalisables. C'est là que l'éthique se révèle particulièrement indispensable, car les situations dans lesquelles l'enseignant est souvent appelé à agir sont bien souvent de l'ordre du singulier, et, de ce fait, ne sont pas souvent prévues par les prescriptions institutionnelles. Tel est le cas précis qui nous concerne ici. Quelle prescription déontologique prévoirait une telle possibilité? Pourtant, face à cette situation, ces enseignants stagiaires ont cru bon de suivre le conseil de leurs tuteurs, moyennant l'avantage supposé de ne pas s'attirer les réactions hypothétiques de certains parents, en se mentant, peut-être par omission, à eux-mêmes, ruinant de ce fait l'une des vertus constitutives de leur profession, qu'ils sont censés incarner : l'exemplarité. Car n'est-il pas vrai que « ce qui rend l'exemple du maître parlant, c'est son recul, sa liberté, sa distance réfléchie à l'égard de son propre bagage? » (Blais *et*

al., 2016, p. 96). Cette situation montre la part insignifiante faite à l'éthique dans la formation des enseignants. En même temps, elle rongait ces jeunes stagiaires. D'autant plus que, s'ils se hâtaient de nous prévenir, dès notre arrivée dans l'enceinte de l'établissement, c'est parce qu'ils craignaient sans doute que nous soyons celui par qui, sans le savoir, la vérité serait révélée. Cet embarras est bien le signe d'un conflit moral et a l'avantage ici de mettre en lumière ce problème structurant, celui de l'angoisse ou du désespoir qui caractérise l'entrée dans la vie, ce que Kierkegaard (1943) appelle « la maturation de la personnalité ». Dans le cas de ces enseignants stagiaires, il s'agit de l'entrée dans la vie éthique enseignante. En effet, l'auteur de *Ou bien... Ou bien...*, dans la deuxième partie de son livre, notamment le point sur « l'équilibre entre l'esthétique et l'éthique dans l'élaboration de la personnalité » (1943, p. 464), analyse, en partant des souvenirs de sa prime jeunesse, la question du choix dans la vie : « j'écoutais avec une confiance enfantine ce que les aînés avaient à dire, et j'avais beau ne suivre que les directives d'un autre en faisant mon choix, ce moment prenait pour moi un caractère solennel et auguste » (Kierkegaard, 1943, p. 465). Pour lui, le caractère solennel et auguste de ce moment du choix s'explique par le fait qu'il porte en lui l'instant de la décision et l'intuition de ce qu'il en résultera ultérieurement. Ainsi, le choix devient le lieu et le moyen d'accroissement et de formation de la vie intérieure, comme il l'écrit : « mon âme mûrissait à l'heure de la décision » (Kierkegaard, 1943, p. 465). L'acte de choisir ou de délibérer revêt donc un caractère plus qu'important dans l'agir moral. En réalité, cette importance ne s'explique pas que dans le fait de choisir ce qui est juste, mais, et peut-être plus, dans la manière de le faire.

Je suis prêt à dire que ce qui compte le plus dans le choix, n'est pas de choisir ce qui est juste, mais l'énergie, le sérieux et la passion avec lesquels on choisit. C'est en cela que la personnalité se manifeste dans son infinité intime, et c'est par cela que la personnalité à son tour est considérée (Kierkegaard, 1943, p. 472).

Autrement dit, le choix, en portant en lui le sceau de notre personnalité, manifeste ou révèle par ce fait même ce que nous sommes au plus profond de nous. À ce titre, c'est un indicateur du degré de maturité de la personnalité de l'agent moral.

Le choix lui-même est décisif pour le contenu de la personnalité; par le choix elle s'enfonce dans ce qui a été choisi, et si elle ne choisit pas, elle dépérit. [...] Ce qui doit être choisi se trouve dans le rapport le plus profond avec celui qui choisit, et lorsqu'il est question d'un choix qui concerne une question vitale, l'individu doit vivre en même temps et arrive ainsi facilement à dénaturer le choix en l'ajournant (Kierkegaard, 1943, p. 469).

Selon l'analyse de Lapassade, la cause de la dénaturation du choix qui amène à son « ajournement » est, chez Kierkegaard, « l'installation dans le désespoir » ou « ce refus d'entrée dans la vie » (Lapassade, 1997, p. 199) qui, dans le cas de nos jeunes stagiaires, traduit l'angoisse implicite de rentrer dans le vif de leur profession. Tant qu'ils ne préféraient

pas choisir entre la proposition de leurs tuteurs et la supposée réaction des parents d'élèves, ils exprimaient leur souhait de ne pas être confrontés à ce qui résulte vraiment du choix, ils l'ont ainsi ajourné. Autrement dit, en suivant simplement le conseil de leurs tuteurs, ils ont dénaturé le choix qui était pourtant devant eux : délibérer en conscience. Tel est le désespoir qui explique chez Kierkegaard l'ajournement du choix.

3. Au-delà du cadre déontologique : la construction d'une recherche cohérente de la vie éthique enseignante

À partir de ce constat, nos entretiens conseil postvisite ont pris pour nous le sens que nous estimions nécessaire, celui de faire prendre conscience aux étudiants stagiaires de l'intérêt du questionnement éthique. L'approche socratique (son art du questionnement), nous l'avons dit, dans pareil cas est plus qu'aidante. En effet, elle permet d'attirer l'attention sur le sens de l'obligation qu'elle fait à l'homme, celle « de diriger sa vie, d'orienter ses actes vers le bien, selon des voies qu'il lui faut trouver lui-même » (Hersch, 1993, p. 29). Avec cette orientation, nos entretiens ont essayé d'amener les enseignants stagiaires à comprendre la part qui les attendait dans le processus de maturation de leur jugement moral. En ce sens, agir prend ici la signification d'une recherche de tous les instants, de ce qui est vraisemblablement rationnel et raisonnable. Ce qui appelle de la part de l'agent moral une capacité réflexive l'aidant à évaluer les conséquences possibles, directes ou indirectes, de ses choix ou de ses non-choix. Il s'agissait donc pour nous de les inviter à utiliser leur intelligence pratique, celle qui leur ferait prendre conscience du fait qu'« on ne délibère jamais sur les choses qui ne peuvent être autrement qu'elles ne sont » (Aristote, 2007, p. 313) et qu'il était de leur devoir, et même de leur pouvoir, d'utiliser, de façon infinie, des moyens finis légalement à leur disposition de recourir à la fois au pouvoir de leur raison, pour déterminer leur choix et le justifier. Il était alors de leur intérêt de pouvoir connaître ce qui sous-tend les principes moraux et la vérité sur ces principes, les critères d'évaluation de l'acte moral suivant les théories morales, ce qui est en soi aidant pour pouvoir justifier ses choix moraux. Mais, en même temps, nous avons insisté sur le fait que la question de l'entrée dans la vie éthique enseignante est aussi inachevable que notre propre essence, comme le pensait à juste titre Lapassade, pour qui la question de « l'exploration du problème de l'entrée dans la vie est une tâche qui ne peut véritablement s'achever » (1997, p. 189). La raison réside dans le caractère inachevable de l'homme et de la connaissance. Car la véritable « source de l'expérience éthique se trouve dans la découverte que l'homme fait de son inachèvement » (Moreau, 2011, p. 305) au moyen de laquelle il apprend à reconnaître qu'il est un être toujours en formation. C'est cette même découverte, pour parler comme Bachelard, qui donne à l'homme « les moyens de ses reprises » (1992, p. 97). Ce qui est intéressant est le fait que cette formation ne nécessite pas toujours un curriculum mais appelle notre effort rationnel qui, par exemple, face à l'acte de délibération et face aux situations concrètes, nous aide à développer des aptitudes, des capacités et des capabilités (capabilités prises ici au sens d'Amartya Sen, 2010), et ainsi à actualiser le meilleur de nous-mêmes. C'est de là que naît

la conscience du souci de cohérence dans l'agir et dans l'action. Il en ressort que l'éthique enseignante, au-delà de son cadre déontologique, se forme et se forge en rapport avec la personne, au gré des situations auxquelles elle fait face, et dont, cependant, elle n'a aucune garantie que même soumise à l'examen critique approfondi, la délibération serait exempte de regret⁵. En conséquence, cette éthique enseignante, reprenant la métaphore de Bachelard, ressemble plus à un :

Beau livre humain. Il n'enseigne pas, il évoque. [...] On retrouve le livre, comme on se retrouve en rentrant en soi-même. Si vous le contredisez, il vous répond. Si vous le suivez, il vous donne une impulsion. Il est à peine fermé que renaît déjà le désir de le rouvrir. Il s'est à peine tu que déjà un écho s'éveille dans l'âme qui l'a compris (1992, p. 100).

C'est cette perspective évocatrice qui fournit ici la clé de compréhension d'une recherche cohérente dans l'action.

4. Les enseignables de cette expérience

Notre expérience de formateur accompagnant des PÉS nous a permis de réaliser qu'à ce stade d'entrée dans leur profession, l'éthique et tout le questionnement qu'elle génère, au-delà du cadre déontologique, semblaient encore être pour eux quelque chose de l'ordre du refoulé. C'est-à-dire que, bien que manifeste au fond d'eux (le conflit moral qui semblait surgir après le conseil de leurs tuteurs, notamment leur attitude à notre égard), ce sentiment d'embarras et de honte qui en résultait en atteste, le questionnement éthique résistait encore aux pesanteurs tant intérieures qu'extérieures à la vie morale des jeunes acteurs, directement en lien avec leurs contextes professionnels de stage. Et pour cause... L'éthique met chacun d'entre nous face à son intime personne, à sa subjectivité, à son imagination morale. Sa fécondité accroît notre capacité à ressentir la disproportion entre nos sentiments moraux et nos actions (ce que nous aurions dû faire ou ce que nous devons faire avec ce que nous avons fait ou avec ce que nous faisons), et ainsi nous oriente vers la quête de cohérence et de sens. À ce stade, ce face-à-face et ce qui en résulte restaient encore pour ces jeunes enseignants difficiles à assumer. Et ils ne pouvaient pas mieux l'articuler avec les pesanteurs institutionnelles. À ce stade, leur souci premier fut, encore une fois, l'assimilation de ces pesanteurs institutionnelles. Et ce stage servait, entre autres, à cet objectif. De notre côté, avec la responsabilité qui nous incombait, celle de les accompagner, et en même temps, d'évaluer leurs stages, nous avions le souci de les aider à progresser. En leur proposant des entretiens conseil en différé après visite, nous avons parié sur le fait que ce temps passant permettrait une certaine maturité dans la façon de revenir rétrospectivement sur la séquence

⁵ Le mot regret est à prendre ici au sens que Bernard Williams lui a donné, à travers le concept de regret d'agent. C'est une émotion morale qui nous fait basculer de notre rationalité pure à l'humanité. Il éclaire ainsi notre agir dans la manière de prendre en charge les conséquences indirectes des actes dont nous aurions aimé ou souhaité qu'ils fussent autres (Williams, 1994, p. 125-154).

ou la séance réalisée et observée. Nos lectures antérieures nous ont conforté dans ce sens. L'expérience de Michel Fabre, autrefois professeur de l'École Normale, chargé de visiter et d'évaluer les stagiaires dans les classes, et de sa collègue Bernadette Fleury nous a aussi inspiré :

J'essayais, quant à moi, de chercher d'abord ce que le stagiaire voulait faire en lui faisant expliciter la raison de ses choix, sans doute parce que, n'ayant jamais été moi-même instituteur, j'aurais été bien incapable de lui fournir des solutions clé en main. Il arrivait alors que cet examen quelque peu socratique conduise le stagiaire à faire, par lui-même, un bilan assez lucide de sa pratique et nous cherchions alors ensemble des alternatives aux éléments que nous estimions les moins réussis. D'autre fois cependant, cette lucidité faisait complètement défaut, ce qui nécessitait de plus grands détours pour faire prendre conscience au stagiaire, généralement content de lui, du peu de choses que les élèves avaient appris (Fabre et Fleury, 2017, p. 67).

Dès lors, deux dispositions éthiques guidaient nos entretiens conseil, ce que nous appelons ici les deux enseignables de cette expérience : éviter d'être choquant, de culpabiliser ou de blesser (le tact), et en même temps, répondre à notre devoir, celui de dire-vrai, la *parrêsia*. En effet, dans sa leçon du 12 janvier 1983 au Collège de France sur cette notion de « *parrêsia* et la *culture de soi* » dans l'Antiquité grecque, Foucault insistait sur le fait que la *parrêsia*, bien qu'étant une vertu, était aussi un devoir et une technique qui caractérisaient l'homme qui avait la charge des autres et dont la responsabilité était de les diriger « dans leur effort, dans leur tentative pour constituer un rapport à eux-mêmes qui soit adéquat » (Foucault, 2008, p. 43). Ainsi, le tact et la *parrêsia* nous sont apparus comme des dispositions, des devoirs voire des techniques pour nous servir de boussole dans le cadre de ces entretiens conseil.

4.1 Le tact

Nous pouvons entendre « par tact la sensibilité déterminée à des situations dont nous n'avons aucune connaissance dérivée de principes généraux, de même que la capacité de les sentir, elles et le comportement à y tenir » (Gadamer, 1996, p. 32). Notre question a été de savoir comment réussir à toucher ces jeunes pour que nos échanges leur parlent. À la question « Quelle réaction avaient-ils le plus à craindre, entre le fait que certains parents d'élèves sachent qu'ils étaient stagiaires ou la crainte, une fois qu'ils l'auraient su, du fait qu'ils douteraient de leur capacité en tant que stagiaires à réussir à mieux faire apprendre à leurs enfants? », la réponse fut presque unanime : ce n'était pas tant leur statut que ce qui en résulterait. Ils craignaient l'idée que les parents d'élèves voient d'un mauvais œil le fait que leurs enfants n'apprennent pas mieux en comparaison avec le travail des enseignants titulaires et expérimentés qu'ils connaissent déjà. Ils pourraient alors faire pression sur l'école. Et nous avons ajouté : « Seriez-vous d'avis que pour continuer d'avoir des enseignants compétents sur le terrain, il faut bien en assurer la relève, c'est-à-dire continuer

à former des nouveaux? » Si c'est bien le cas, les stages sont alors indispensables pour que les futurs enseignants apprennent à se confronter à la réalité du terrain pour découvrir les multiples facettes complexes de la profession. En conséquence, nous pouvons nous demander si certains parents d'élèves ne pourraient pas le comprendre. Dans ce cas, ne préféreraient-ils pas l'apprendre de vous-mêmes ou officiellement de l'école que de l'apprendre autrement? Nous n'avons pas forcément attendu d'eux des réponses, le but étant que ces propos évoquent ou fassent écho à leur conscience. Il est clair qu'il ne s'agissait pas pour nous de déplorer leur positionnement, mais d'en prendre acte ensemble. Dès lors, nous avons ici compris le tact comme un mode d'accès, une manière différente d'amener l'autre à entrer en résonance avec ce qu'il feint (pour bien des raisons) de saisir ou de percevoir. De toute vraisemblance, l'une de ces raisons a été, ici, la charge symbolique que recouvrait le conseil des tuteurs, qui, pour ces jeunes enseignants, représentait la parole de ceux qui en savent plus qu'eux sur la vie et sur le fonctionnement de l'école qui les accueillait. À ce titre, ils ne voyaient pas les raisons de douter ou de remettre ce conseil en question.

4.2 La *parrésia*

Pour Foucault, la *parrésia* est une certaine manière de dire la vérité, de dire-vrai, qui peut ouvrir pour le locuteur un espace de risque. Ainsi, écrit-il : « La *parrésia* est à chercher du côté de l'effet que son propre dire-vrai peut produire sur le locuteur, de l'effet de retour que le dire-vrai peut produire sur le locuteur à partir de l'effet qu'il produit sur l'interlocuteur » (Foucault, 2008, p. 56). C'est là que réside pour nous la grande leçon de cette expérience. En effet, de notre décision de dire-vrai à ces enseignants stagiaires de ce que nous comprenions de la situation dans laquelle ils s'étaient mis, résultaient plusieurs conséquences pour nous-même. À savoir, elle apparaissait pour nous comme un moment à partir duquel le concept de « fortune morale » mis en exergue par Bernard Williams (1990, p. 7-28) prenait un sens, ce fameux rôle du hasard dans la vie morale. En effet, cette expérience recouvrait une part importante du hasard, d'autant plus qu'elle nous est arrivée sans nous y être préparé. Pour Williams, ce hasard intervient, comme l'a analysé Didier Moreau, sur deux plans : « celui de la constitution de la situation originelle et celui du rapport que nos décisions entretiennent avec la morale » (2012, p. 259). Il est évident, aussi bien pour ces enseignants stagiaires que pour nous-même, que nous n'avions aucune prise sur la situation originelle qui les a conduits à suivre le conseil de leurs tuteurs, pas plus que nous, jeune formateur, avons prise sur leur choix de nous en parler, autrement. Il n'y avait aucune chance que nous l'apprenions. Le deuxième plan, le plus important, nous semble-t-il, dans cette situation, est celui du rapport que nos décisions entretiennent avec la morale. De leur côté, ces jeunes stagiaires faisaient peu de liens avec les enjeux moraux de cette situation. De notre côté, et c'est là que la dimension de la *parrésia* transparait, nous ne pouvions pas ne pas leur dire, ce qui nous semblait vraisemblable, sur le rapport que nos décisions, voire nos non-décisions, entretiennent avec la morale. Car, il est important, comme le notait Kant, « de comprendre ce que l'on apprend » (1981, p. 65). Pour ce faire, il n'y a pas meilleur moyen

que d'avoir « la culture de l'entendement, du jugement et de la raison » (Kant, 1981, p. 65). Cet appel à l'entendement, au jugement et à la raison ne signifie pas forcément un recours à la règle déontologique au sens de l'institution, même si la question n'est pas non plus de l'éluder, mais il s'agit ici de la connaissance et de l'usage pratique de notre raison et de ses principes. C'est-à-dire ce que notre conscience en tant qu'être raisonnable peut nous fournir comme capacité en matière de questionnement sur nos choix, sur nos décisions et les critères de leur évaluation en vue de les rendre perfectibles. Il s'agit donc de la formation à l'usage rationnel de la loi morale qui est inscrite en nous. D'où le recours à Kant, chez qui former son entendement signifie s'exercer à la manière dont la règle morale s'applique aux exemples singuliers ou alors à la manière dont les exemples s'appliquent à la règle morale. Ainsi, s'est éveillé en nous l'intérêt de stimuler ces jeunes stagiaires à cultiver cette conscience du « rapport que nos décisions entretiennent avec la morale » (Moreau, 2012, p. 259). Ce souci de les persuader s'est nourri des expériences de nos devanciers contenues dans les œuvres de la culture. À ce titre, nous avons pensé à l'expérience de Jaurès qui, dans son texte du 3 mai 1914 intitulé *La part de l'aventure*, affrontait avec éloquence l'un des traits fondamentaux de la pédagogie de son temps : la volonté de soumission au réel. Au contraire, pour lui, la priorité devrait être orientée sur la question de comment exercer l'esprit au contact des réalités, et ce, en dépit de notre nature faillible (Jaurès, 2005, p. 245). L'enjeu est de prendre conscience de cette incomplétude humaine et du pouvoir formateur qui en découle, d'en mesurer la portée et la signification pour, malgré tout, se rendre progressant ou perfectible. Notre but était donc de les amener à saisir le fait que, dans chaque situation ou circonstance particulière, il était de leur devoir de se demander, comme l'écrit Williams : « Que dois-je faire d'un point de vue éthique? » ou bien « Que dois-je faire du point de vue de mon intérêt personnel? » Et il ajoute :

Ces questions concernent le résultat de délibérations préalables sous-jacentes. Elles invitent celui qui les pose à passer en revue un certain type de considérations parmi celles que suscite la question, et à penser aux conséquences de ce genre de considérations prises en elles-mêmes. [...] Et pour finir se poser la question : « tout bien considéré, que devrais-je faire? » (1990, p. 12).

D'où le sens de nos questions à l'endroit de nos jeunes stagiaires, après nos échanges : si c'était à refaire, qu'auriez-vous fait? Quelles considérations prendriez-vous en compte? Comment justifieriez-vous votre choix? L'invite était ici faite à l'usage pratique de leur raison.

Conclusion

On nous objecterait sans doute le fait de ne pas avoir demandé les raisons pour lesquelles les tuteurs avaient donné ce conseil, au-delà de la supposée réaction de certains parents d'élèves. Les six étudiants qui nous avaient fait part de cette situation mettaient ces

raisons sur le compte de l'histoire de l'établissement et de sa renommée. À ce titre, leurs tuteurs pensaient pouvoir les mettre à distance d'une possible résurgence de l'histoire ou du passé de l'établissement. Cette prudence ou cet excès de prudence leur avait sûrement fait oublier que même s'il est vrai que le passé renseigne ou peut avoir un pouvoir prédictif sur ce qui peut advenir si on n'y prend garde (d'où l'importance de prendre en compte l'histoire de chaque établissement), cela n'implique pas pour autant qu'il doit condamner à l'inertie ou à toute possibilité de faire autrement. Les circonstances d'hier, même si elles se reproduisaient aujourd'hui, ne garantiraient pas pour autant qu'elles produiraient les mêmes conséquences. Aristote, qui a porté une profonde analyse sur la notion de prudence, la *phronesis*, insistait déjà sur le fait que celle-ci n'était ni une science, ni un art, mais plutôt une disposition qui doit toujours s'accompagner d'une règle vraie pour que l'action ne puisse pas avoir une autre fin qu'elle-même. Autrement dit, la prudence prise dans son sens moral veut qu'on agisse avec « justesse en vue d'atteindre une fin particulière digne de prix » (Aristote, 2017, p. 305). Dès lors, si nous considérons la finalité poursuivie par les tuteurs pour justifier le conseil qu'ils ont donné à leurs stagiaires, il nous semble qu'il était de notre devoir de le questionner pour permettre à nos accompagnés d'en apercevoir les limites. Cela dit, et il faut le souligner, ce qui nous intéressait ici n'était pas tant les raisons des tuteurs pour ce conseil que le manque de délibération de ces jeunes stagiaires sur celui-ci, et surtout, le peu de lien qu'ils pouvaient faire avec les enjeux éthiques qu'il soulevait. Cette expérience nous permet encore aujourd'hui de nous interroger sur l'accent massivement mis sur la logique de développement des compétences qui continue à faire une place quasi nulle aux aspects fondamentaux de la formation de l'imagination morale, de l'éthique prise dans sa dimension d'éthos tant professionnel que personnel, c'est-à-dire prise dans la dimension du sujet lui-même en tant qu'agent moral. Cette expérience a eu au moins le mérite d'attirer notre attention sur la complexité de la vie éthique, ce que Kierkegaard a appelé le *Ou bien...* *Ou bien*, qui structure la vie et la place que joue le concept de « fortune morale » tel qu'élaboré par Bernard Williams dans la construction de la vie éthique. Dans les deux cas, ces deux approches permettent de repenser l'acte de délibération et ainsi d'aiguiser le sens et la signification que l'éthique donne à nos actions. Étant par là une idée souvent oubliée, c'est bien « le référent théorique qui produit les observables »⁶. Il est donc ressorti de cette expérience deux enseignables du point de vue du jeune débutant formateur que nous étions : accompagner quoiqu'il arrive avec tact, tout en assumant notre devoir imparfait mais authentique de dire vrai, c'est-à-dire la *parrêsia*. En ce sens, cette recherche peut contribuer à ouvrir des perspectives quant à l'idée d'une refondation des contenus en termes de formation éthique des enseignants.

Références

Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*. (J. Tricot, trad.). Vrin.

⁶ C'est ce sur quoi insistait Jean-Pierre Astolfi dans son dernier entretien accordé à Bernadette Fleury (2010). cf. le DVD, *Des repères pour enseigner autrement*. www.editions.educagri.fr

- Bachelard, G. (1992). *L'Intuition de l'instant*. Stock.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2016). *Transmettre, Apprendre*. Arthème Fayard/Pluriel.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation* suivi de *Expérience et Éducation*. (D. Meuret et J. Zask, trad.). Armand Colin. (Publication originale en 1916).
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Fabert.
- Fabre, M. et Fleury, B. (2017). *Peut-on enseigner autrement? Une expérience de formation d'enseignants*. L'Harmattan.
- Fleury, B. (2010). *Des repères pour enseigner autrement*. DVD www.editions.educagri.fr
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. Gallimard/Seuil.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et Méthode*. Seuil.
- Gauchet, M., Blais, M.-C. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.
- Hersh, J. (1993). *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Folio Essais/Gallimard.
- Jaurès, J. (2005). *De l'éducation (Anthologie)*. Éditions Nouveaux regards/Syllepse.
- Jorro, A. (2014). *Éthos professionnel*. Dans A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 109-112). De Boeck Supérieur.
- Jutras, F. et Labbé, S. (2014). *Éthique professionnelle*. Dans A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105-108). De Boeck Supérieur.
- Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Hachette.
- Kierkegaard, S. (1943). *Ou bien... Ou bien...* Gallimard.
- Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Anthropos.
- Mayen, P. (2014). *Expérience professionnelle*. Dans A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 121-125). De Boeck Supérieur.
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Vrin.
- Moreau, D. (2012). *Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible?* Dans D. Moreau (dir.) *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 249-271). L'Harmattan.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. PUF.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible* (O. Mannoni trad.). La Découverte.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Garnier Flammarion.
- Schiller, F. V. (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (R. Leroux trad.). Aubier.
- Thémines, J.-F. et Tavignot, P. (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Presses universitaires du Septentrion.

Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Gallimard.

Williams, B. (1994). *La fortune morale*. PUF.