

Publié dans la revue de l'UNESCO *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 182, 2019.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-019-09446-0>

Déstabiliser les concepts stéréotypés pendant l'enfance

Opportunités et risques de la Philosophie pour enfants pour la Prévention de l'extrémisme violent

Natalie M. Fletcher

« Des valeurs comme la paix et l'absence de violence ne peuvent pas être efficacement enseignées. Elles doivent être pratiquées, incarnées et vécues... Nous pouvons nous accorder à dire que la paix est une belle et bonne chose et que la violence est laide et mauvaise, mais ces caractéristiques sont faibles et peu convaincantes, à moins d'être tissées dans la structure de nos justifications. »¹

—Matthew Lipman, fondateur de la PPE

L'éducation visant la prévention de la violence a tendance à affirmer que les généralisations irréfléchies sur les individus et les groupes—notamment celles qui sont discriminatoires et qui comportent des préjugés—peuvent mener à une pensée extrémiste et à une action néfaste. Pour autant, peut-on affirmer la même chose à propos du fait de stéréotyper des concepts ? Si les enfants n'apprennent pas à analyser et à évaluer les images mentales trop simplistes des valeurs et des idées qui jouent un rôle phare dans leur raisonnement sur le monde, dans quelle mesure pourraient-ils être vulnérables à la radicalisation ? En partant du principe qu'on ne naît pas extrémiste violent mais qu'on le devient, l'UNESCO recommande d'utiliser des stratégies éducatives qui renforcent la résilience des enfants aux idées radicalisées, dans le cadre des mesures plus larges qui composent son programme de prévention de l'extrémisme violent (PEV).² Parmi ces stratégies, on trouve le dialogue ouvert critique tel que celui qui est pratiqué dans le modèle pédagogique de la Philosophie pour enfants (PPE). Cet article cherche à explorer le potentiel qu'a la PPE d'aider la PEV, notamment à travers des interventions précoces dans le développement conceptuel des enfants.

L'idée d'utiliser la PPE comme un outil de prévention de la violence n'est pas nouvelle : l'UNESCO lui-même l'a décrite comme tel, aux côtés de nombreux théoriciens et praticiens qui apprécient sa capacité à sensibiliser les jeunes aux enjeux moraux.³ Mais l'extrémisme violent est une autre paire de manches puisqu'il dénote une manière de penser particulière qui affecte radicalement la relation de ses adhérents à la connaissance—la façon dont ils apprennent et ce qu'ils affirment connaître sur le monde. Les postures épistémiques qui en découlent peuvent restreindre de manière drastique ce qui est estimé digne d'être valorisé, se traduisant par un dangereux raisonnement de type « moyen-fin » qui pourrait justifier tout ce qui va du discours haineux jusqu'aux actes terroristes. La prolifération de telles manières de penser est significative pour les expériences contemporaines de l'enfance, notamment dans la mesure où les enfants ont, en tant que population vulnérable, un répertoire d'expériences plus restreint (mais pas moins riche) dans lequel puiser lorsqu'ils réfléchissent à ce

¹ Lipman, 2003, 121, 114.

² Pour plus de détails, veuillez visiter : <https://en.unesco.org/preventing-violent-extremism>.

³ Une liste détaillée de la recherche publiée dans le champ de la PPE et de l'éthique est accessible à l'adresse : <https://philpapers.org/browse/philosophy-for-children-ethics>.

qui leur semble raisonnable de valoriser dans leur présent et pour leur futur.⁴ En tant que tel, cet article se concentre sur ce que la PPE peut accomplir au niveau conceptuel afin de soutenir les engagements de la PEV, et plus spécifiquement en réponse à ce que j'appelle les concepts stéréotypés.

Selon l'argument que je vais défendre, les concepts stéréotypés risquent d'interférer avec le raisonnement des enfants en engendrant des points de vue problématiques au niveau relationnel qui déforment ce qu'ils considèrent avoir de la valeur, entraînant ainsi une rigidité épistémique—soit la tendance à prioriser leurs propres affirmations normatives comme si les concepts qui les sous-tendaient étaient absolus plutôt qu'éminemment ambigus. Afin de contrecarrer cette rigidité, ils doivent apprendre à reconnaître leurs conceptions excessivement simplistes et à y insuffler plus de nuance. La philosophie occupe à mon avis une position unique pour les y aider puisque, pour citer le fondateur de la PPE Matthew Lipman, elle « fournit aux gens des idées à ruminer—des idées qui ne s'épuisent pas car elles demeurent contestables ».⁵ Plus particulièrement, en tant que pédagogie dialogique qui promeut l'autonomie, la PPE peut être utilisée pour aider les enfants à déstabiliser les concepts stéréotypés qui pourraient les rendre vulnérables à la pensée extrémiste.

En matière de présupposés théoriques, cet article présente les enfants comme étant des agents émergents qui méritent des occasions d'exercer leur capacité grandissante d'*autonomie responsable* d'une manière qui soit significative pour eux et qui corresponde à leur niveau de maturité et d'expérience, afin qu'ils puissent progressivement prendre leur essor en tant qu'acteurs actifs de leurs propres vies et de leurs contextes sociaux.⁶ Par responsable, j'entends une notion de l'autonomie qui se situe dans la catégorie plus générale d'autonomie « relationnelle » adoptée par les philosophes féministes ; une notion qui implique, selon la formule de Marilyn Friedman, « [de] réfléchir à ses désirs, valeurs et engagements profonds, [de] les réaffirmer et de vivre en accord avec eux, même face à une résistance minimale de la part d'autrui », sans négliger « l'importance des relations sociales dans les projets et les attributs du soi ».⁷ Il me semble que cette dimension relationnelle opère à deux niveaux, trouvant chacun un écho dans les principes de citoyenneté mondiale priorités par la PEV : d'un côté, elle reconnaît les effets de « déterminants sociaux complexes et entrecroisés, tels que la race, la classe sociale, le genre et l'ethnicité »⁸ sur le développement de l'agentivité, alors que de l'autre, elle contre les « conditions interférentes » de la coercition, la manipulation et l'oppression qui peuvent « déformer les tentatives d'une

⁴ Il convient de reconnaître que « l'enfance » représente un groupe extrêmement hétérogène ; cet article se concentre donc sur les enfants ayant l'âge d'aller à l'école primaire, tout en reconnaissant que même en faisant cela, on ne peut pas saisir toutes les variations qui existent entre eux à de nombreux égards, allant des facteurs socioéconomiques à la neurodiversité en passant par les constellations familiales et les traits de personnalité.

⁵ Lipman, 2003, 106.

⁶ Je ne propose pas toutefois que les enfants soient capables ou aient droit aux mêmes niveaux d'autonomie que les adultes, d'où l'importance des qualificatifs « émergent » et « grandissant » dans mon argument. Pourtant, bien qu'une autodétermination totale puisse ne pas être possible ou souhaitable au vu des contraintes liées au développement et à la loi, les enfants exercent déjà, à tous les stades de la croissance, différents degrés d'autonomie de manière significative, et cela devrait être reconnu afin de s'assurer qu'ils soient traités comme des agents de plein droit plutôt que comme de futurs adultes.

⁷ Friedman, 2003, 99, 82.

⁸ Auxquels j'ajouterais les visions âgistes et adultistes. Mackenzie et Stoljar, eds., 2000, 4.

personne d'envisager ses possibilités à la lumière de ce qui compte pour elle...et porter atteinte à sa capacité de tenir à ce qui vaut la peine qu'on y tienne ».⁹

Selon moi, puisque les enfants sont des agents *émergents* qui occupent déjà une position sociale précaire, ils doivent être protégés de toute expérimentation d'autonomie qui serait oppressive ou marginalisante, afin que leur compétence d'autonomie responsable puisse croître sans qu'on leur fasse croire que les vies qu'ils ont raison de valoriser sont, à un extrême, des vies de cruauté ou à l'autre extrême, des vies de soumission. Dans cet article, ce que j'argumente c'est que la PPE peut offrir cet espace protégé, à condition qu'elle puisse surmonter certaines menaces fondamentales. Je débiterai en contextualisant la PPE comme une aide potentielle à la PEV et en présentant le défi des concepts stéréotypés, puis j'expliquerai la manière dont l'animation de CRP représente une opportunité au milieu d'un ensemble de risques, en proposant quelques pistes prometteuses pour éloigner les enfants de la rigidité épistémique et les rapprocher d'une plus grande flexibilité de la pensée.¹⁰

Contextualiser la PPE et son potentiel pour aider la PEV

Conçu à l'origine par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp en réponse à ce qu'ils percevaient comme un manque de raisonnement critique dans la population, notamment dans les réponses des jeunes à la guerre du Vietnam, le programme de la PPE vise depuis 50 ans à favoriser la pensée multidimensionnelle des enfants, soit la pensée critique, créative et attentive à parts égales—« un équilibre entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptuel et le conceptuel, entre le physique et le mental ».¹¹ Le cœur de l'approche dialogique de la PPE—appelé la Communauté de recherche philosophique (CRP)—consiste en un groupe d'enfants se rassemblant autour d'une question conceptuelle qu'ils estiment être importante dans leurs vies et à propos de laquelle ils cherchent à atteindre, par une conversation structurée, une certaine clarté et des jugements raisonnables. En matière de développement conceptuel, on encourage les enfants à apprendre à appliquer trois critères (les « 3 C ») à leurs questions afin de s'assurer qu'elles soient centrales (elles comptent dans leurs vies et ils veulent les explorer), communes (toute personne peut s'y intéresser et y répondre en vertu du fait d'être humain) et contestables (elles ne sont pas faciles à résoudre car de nombreuses réponses sont possibles).¹² Le processus en cinq étapes commence par un stimulus qui déclenche la réflexion—traditionnellement une histoire fourmillant d'idées philosophiques—puis invite les enfants à se questionner et à dialoguer ensemble, tout en étant soutenus par un animateur adulte qui les guide à travers leur recherche avec de précieux conseils procéduraux qu'il met au service de leur pensée multidimensionnelle.¹³

Adaptant les principes fondamentaux de la recherche pragmatique, notamment la mobilisation de l'indétermination et de la réflexion pour former des habitudes intelligentes, la CRP s'efforce de fournir aux

⁹ Friedman, 5, 19.

¹⁰ Cet article n'avance pas d'affirmation empirique à propos de la PPE et de la PEV, mais propose plutôt une fondation théorique pour une potentielle alliance.

¹¹ Lipman, 2003, 200-201.

¹² Ceci est adapté d'une description issue de *Teaching for Better Thinking* de Sharp et Splitter, 1995.

¹³ Les étapes originales de la recherche dialogiques de Lipman comprennent la lecture d'un texte philosophique, la construction d'un agenda de questions, le dialogue de CRP à propos de la question, les activités qui soutiennent et approfondissent la recherche, et les réponses ultérieures, qui incluent les auto-évaluations métacognitives et les projets. Gregory, 2007, 163.

enfants les moyens de s'emparer des enjeux qui comptent pour eux sous la forme de concepts philosophiques —de l'individualité à la vérité, en passant par le bien et la justice—en faisant appel à leurs connaissances et à leurs expériences conjuguées, ainsi qu'à travers l'utilisation d'outils de la pensée et d'attitudes spécifiques.¹⁴ Ce qui est particulièrement important par rapport aux engagements de la PEV, selon Lipman, est que, comparée aux autres disciplines, la philosophie dispose d'un pouvoir particulièrement fort pour cultiver la pensée autonome car elle « libère les étudiants d'habitudes mentales qui ne questionnent ni ne critiquent, afin qu'ils puissent mieux développer leur aptitude à penser par eux-mêmes ». ¹⁵ La CRP peut ainsi être catégorisée comme une forme de pédagogie Socratique puisqu'elle implique un effort collectif de recherche de la vérité visant à améliorer la raison pratique à travers des techniques de délibération telles que l'examen minutieux des hypothèses et la formulation de croyances fondées.¹⁶

Quand il a conçu la CRP, Lipman a en outre été fortement influencé par les théories de l'apprentissage socio-constructiviste de Vygotsky, notamment l'idée qu'avec un étayage suffisant de la part des adultes, les enfants pouvaient réussir ensemble ce qu'ils ne parvenaient pas forcément à faire seuls, bénéficiant ainsi d'une « zone de développement proximal ». ¹⁷ Apprendre à formuler des questions philosophiques immerge les enfants dans l'effort commun de problématiser des enjeux, non seulement dans le sens Vygotskien, mais aussi dans le sens d'apprendre à percevoir pour la première fois certains enjeux comme des problèmes, car les dialogues des enfants avec d'autres personnes ont élargi le champ de ce qui compte pour eux. Pendant les dialogues de CRP, le fait de tâcher de répondre à des questions philosophiques crée de vifs échanges entre les enfants et leurs valeurs, révélant les limites de leurs perspectives et mettant en relief ce qu'ils ont en commun aussi bien que ce qui les oppose. Rien qu'à partir de cette description, il est clair que la CRP a le potentiel d'aider la PEV : puisqu'elle rompt avec le paradigme autoritaire du maître et du disciple en distribuant le pouvoir parmi les chercheurs et en exigeant qu'ils co-construisent leurs positions, elle a un style plus démocratique que bien d'autres pédagogies. Comme l'écrit Lipman, « dans une communauté de recherche, il y a une mise en commun des expériences dans laquelle chacun est tout aussi disposé et prêt à apprendre des expériences d'autrui que des siennes ». ¹⁸

A cette fin, la CRP cultive un esprit d'auto-correction chez les enfants—soit la volonté et la capacité d'initier et d'effectuer la rectification de leurs erreurs et de leurs faiblesses sans instruction extérieure—caractérisée par des attributs spécifiques tels que l'ouverture d'esprit, la résistance aux biais et le soutien mutuel, ainsi que des dispositions essentielles telles que l'humilité, l'acceptation de la faillibilité et le confort avec l'incertitude, qui, comme je l'argumenterai ultérieurement, forment le socle de la flexibilité épistémologique. Cet esprit auto-correctif se traduit par de multiples et diverses opportunités d'affiner ses mécanismes de pensée (procédures) et les jugements qu'ils produisent (contenu)—tendant vers ce que l'on pourrait appeler la conscience métacognitive : selon Lipman, « à chaque fois qu'un acte mental est le sujet d'un autre acte mental, ce dernier

¹⁴ Les similitudes entre les approches de la CRP et du pragmatisme ne sont donc pas une coïncidence : comme le dit Lipman, « la Philosophie pour enfants est résolument bâtie sur des fondations Deweyennes ». Lipman, 2004, 8.

¹⁵ Lipman, 1988, 41.

¹⁶ Gregory, 2008.

¹⁷ Comme l'écrit Lipman, « c'est en reconnaissant que les enfants donnent le meilleur d'eux-mêmes quand ils participent à une coopération cognitive avec leurs pairs et leurs mentors, et qu'ils sont les moins efficaces quand ils sont isolés de toute forme de communauté cognitive, que la qualité de l'éducation s'améliorera ». Lipman, 1996, 45.

¹⁸ Lipman, 2003, 111.

est métacognitif ».¹⁹ Au sein d'une CRP, la métacognition implique de développer collaborativement une connaissance des stratégies de pensée et de leur application—le moment et la manière dont ils seront probablement les plus utiles pour résoudre un problème ou un défi. Par rapport aux préoccupations de la PEV, cet entraînement métacognitif pourrait contribuer à la compétence grandissante des enfants en tant qu'agents émergents qui peuvent agir de manière responsable dans le monde et demeurer résilients face à l'adversité. Comme le dit Lipman,

Prendre conscience de ses propres actes mentaux, c'est *s'élever soi-même « par la force des poignets »* jusqu'à ce que l'on fonctionne à un niveau métacognitif...Si on ne donne pas aux jeunes l'occasion de s'interroger et de discuter à la fois les fins et les moyens ainsi que leurs interrelations, il est probable qu'ils deviennent cyniques à propos de tout sauf de leur propre bien-être, et les adultes les condamneront bien vite d'être de « petits relativistes irréfléchis ». Quelle meilleure façon de garantir l'amoralisme de l'adulte que d'enseigner à l'enfant que toute croyance est aussi défendable qu'une autre ?²⁰

Une dernière chose, et peut-être la plus importante au niveau de la PEV : en tant qu'apprentissage²¹ de la pensée pour les enfants, la CRP s'efforce de cultiver la raisonnable, comprise comme « la capacité d'employer des procédures rationnelles de manière judicieuse » et de façon nécessairement collaborative puisqu'elle « se réfère non seulement à la façon dont on agit, mais aussi à la façon dont on se comporte lorsque l'on agit sur nous ; elle signifie notre capacité à écouter ou à être ouvert à la raison ».²² Lipman conteste toute vision excessivement intellectualiste de la rationalité, car elle négligerait le rôle primordial que jouent les émotions dans la formation, la direction, la proportion et l'enrichissement de la pensée—un point de vue qui correspond bien aux engagements de la PEV. Quand, dans une CRP, les enfants mènent une recherche visant à déterminer l'idée, la valeur ou l'action la plus raisonnable par rapport à une question donnée, ils s'efforcent de formuler de manière collaborative des jugements qui sont simultanément bien raisonnés (signifiant qu'ils découlent d'une argumentation solide, de bonnes preuves et de critères pertinents) et bien informés (signifiant qu'ils sont soutenus par des perspectives multiples et diverses et qu'ils respectent les « compromis et concessions du dialogue en communauté »).²³ Bien entendu, le portrait brossé ci-haut représente les conditions idéales de la pratique de la CRP ; des problèmes peuvent survenir au niveau du contenu et de la procédure, pouvant compromettre les premières tentatives des enfants de vivre de manière autonome, responsable et relationnellement saine. Un problème qui me semble particulièrement dangereux par rapport à la rigidité épistémique et à la pensée extrémiste qu'elle peut susciter est celui du fait de stéréotyper des concepts.

¹⁹ Lipman, 1988, 82.

²⁰ Lipman, 2003, 143; c'est moi qui met en italique. Lipman, 1988, 15.

²¹ *Note du traducteur* : « Apprentissage » rend ici « apprenticeship », soit l'apprentissage d'un apprenti plutôt que celui d'un élève.

²² Ibid, 97.

²³ Gregory, 2011.

Le défi des concepts stéréotypés

Le programme de la PPE est considéré comme une approche de l'apprentissage par la recherche dans le sens Deweyen parce qu'il est guidé par la formulation et la résolution de problème des enfants. Pour John Dewey, la recherche est une forme d'action à laquelle les individus prennent part « dans le cadre d'une lutte existentielle pour faire face à un environnement objectivement précaire mais améliorable »,²⁴ et c'est dans son esprit collaboratif que réside sa meilleure chance d'arriver à des résultats impartiaux et nuancés. A travers la recherche, des individus avec des compétences distinctes en viennent à comprendre que la coopération est une voie bien plus efficace pour accéder à de nouvelles connaissances que ne l'est la compétition : ils ont bien plus de chances de créer de meilleures conditions de vies en mettant en commun leurs compétences et aptitudes et en cultivant le sentiment de responsabilité de son travail et de reconnaissance envers les autres pour l'expertise qu'ils y ajoutent. Selon Dewey, la recherche devrait alors, en vertu de son utilité pour guider l'action et pour bâtir une communauté, jouer un rôle primordial dans l'éducation des enfants en tant « qu'outil permettant de favoriser des manières de vivre de plus en plus démocratiques ».²⁵

Pourtant, bien que l'enfance puisse être perçue comme une période opportune pour pratiquer l'autonomie responsable à travers l'apprentissage par la recherche, les concepts mentaux dont héritent les enfants du monde autour d'eux peuvent compromettre ces efforts, si bien que même s'ils mènent des recherches collaboratives dans un contexte éducatif, les résultats ne seront pas forcément raisonnables dans le sens que nous avons décrit jusqu'ici et pourraient même promouvoir la pensée extrémiste ou l'action violente. Sur ce sujet, je partage les inquiétudes exprimées par le théoricien social Walter Lippmann dans son traité de 1922 *Public Opinion*, qui décrit le chiasme existant entre le vrai monde et ce qu'il appelle les « images dans nos têtes ».²⁶ Ces tableaux—ou « pseudoenvironnements »—combinent à la fois les faits réels et les interprétations personnelles pour créer des images mentales qui ne correspondent pas forcément au monde extérieur qu'elles prétendent refléter, et qui deviennent problématiques lorsqu'elles sont improprement appliquées à la réalité. Quoique Lippmann lui-même ne se concentre pas sur l'enfance ou sur l'éducation, ses idées peuvent être interprétées pour montrer la façon dont les enfants pourraient, en tant qu'agents émergents, être particulièrement susceptibles d'adopter à la fois de faux jugements de fait et de faux jugements de valeur engendrés par leurs pseudoenvironnements. Bien qu'on puisse enseigner aux enfants à évaluer les affirmations descriptives pour vérifier que les faits sont justes, des affirmations normatives douteuses peuvent être plus difficiles à démêler (même avec un entraînement sur mesure comme celui de la CRP) quand elles s'enracinent dans ce que j'appelle les *concepts stéréotypés*.

L'une des contributions théoriques les plus robustes de Lippmann est sa reconversion du terme « stéréotype » pour décrire « certaines habitudes fixes de cognition qui classifient et abstraient à tort ; [et] généralement, mais pas toujours, falsifient le tableau ».²⁷ Parmi ces habitudes, on trouve la tendance à définir la réalité avant de l'éprouver ou celle d'adopter une définition sans évaluer ses mérites : « dans le grand fourmillement et bourdonnement confus du monde extérieur...nous avons tendance à percevoir ce que nous sélectionnons selon

²⁴ Festenstein, 2001, 732.

²⁵ Boydston, ed., 1984, 83.

²⁶ Bien que Lippmann n'était pas pragmatiste, il était connu comme critique du travail de Dewey, notamment de son point de vue sur la faisabilité d'une citoyenneté démocratique réalisée à travers l'autodétermination, ce qui en fait un contrepoint stimulant dans le cadre de cette analyse.

²⁷ Lippmann a clarifié sa notion de stéréotype dans une lettre datée du 13 janvier 1925. Curtis, 1991, 25.

la forme que notre culture a stéréotypé pour nous ».²⁸ Lippmann critique aussi l'impact néfaste des stéréotypes sur les individus, semant la discorde et interférant « avec la pleine reconnaissance de leur humanité commune »,²⁹ ce qui fait écho aux préoccupations principales des partisans de la PEV. Pire encore, les stéréotypes créent un sentiment quasiment irrésistible (quoique fallacieux) de facilité lorsque les individus sont confrontés à une éventuelle confusion ou incertitude—« ils nous permettent de nous sentir chez nous, d'être des membres, de nous intégrer. Quand les stéréotypes sont attaqués, tout le monde qu'ils représentent est secoué ».³⁰

De manière intéressante, bien que les interprétations contemporaines du terme de « stéréotype » en sociologie et en psychologie se concentrent sur des croyances culturelles largement répandues à propos d'individus ou de groupes particuliers, la caractérisation originale de Lippmann, ainsi que l'étymologie même du mot—littéralement « une impression ferme »—permet à mon avis de concevoir aussi la possibilité de stéréotyper un *concept*. Les pseudoenvironnements de l'enfance à propos du Père Noël sont un exemple révélateur : bien que l'aspect descriptif puisse être corrigé en prenant conscience que le Père Noël n'existe pas, l'aspect normatif du mérite lorsqu'il est question du don de cadeaux peut demeurer, même si sa forme change. Par exemple, l'affirmation « les enfants qui sont gentils devraient recevoir des cadeaux »— et l'affirmation connexe « les enfants qui sont méchants ne devraient rien recevoir »—peut persister à côté de conceptions stéréotypées du bien, du droit à quelque chose, et de la récompense, produisant un ensemble ferme mais potentiellement trompeur de valeurs et de motivations à agir, y compris des affirmations éventuellement extrémistes ou violentes concernant ceux qui sont dignes d'être bien traités.

Il va sans dire que les concepts stéréotypés peuvent rendre les enfants, entendus en tant qu'agents émergents, d'autant plus sujets aux affirmations normatives douteuses et aux actes qui les accompagnent, puisqu'ils ont tendance à être moins expérimentés et plus influençable que les adultes, ne disposant pas de la conscience critique nécessaire pour remettre en question et déconstruire les concepts stéréotypés dont ils héritent dans leurs expérimentations initiales avec la pensée autonome. Comme le souligne Lippmann, un stéréotype « peut être transmis de manière si constante et si autoritaire qu'il semble presque être un fait biologique »,³¹ notamment quand il est ancré plus profondément dans le contexte éducatif. Pour en revenir à la recherche pragmatique, cette inquiétude évoque les méthodes de « fixation des croyances » que Charles Sanders Peirce considère comme étant hautement trompeuses et dangereuses pour les compétences de raisonnement. La méthode de la ténacité est particulièrement pertinente pour notre propos, puisqu'elle implique de s'accrocher délibérément à une croyance peu importe ses fondations, en occultant les preuves extérieures qui pourraient nous faire changer d'avis—nous « la gardons jusqu'au bout, quoi qu'il arrive, sans rester irrésolu un seul instant »³² ; alors que la méthode *a priori* nous amène à accepter comme vraie toute croyance qui serait rationnellement défendable, même si elle n'est pas étayée empiriquement, nous permettant d'adhérer à « des conclusions confortables...jusqu'à ce que nous soyons brusquement réveillés de notre doux rêve par les faits ».³³

²⁸ Lippmann, 1922, 80.

²⁹ Ibid, 87.

³⁰ Wright, 1973, 44.

³¹ Lippmann, 1922, 93.

³² Peirce, 1997, 24.

³³ Lippmann, 1922, 23.

De manière similaire, comme le souligne Lippmann, un stéréotype peut être décrit comme une « habitude de modelage » inadaptée qui crée des images trop simplistes et manipulées qui nous permettent de « projeter sur le monde nos propres valeurs et d’agir comme si ces projections correspondaient aux faits ».³⁴ Je considère qu’un tel modelage habituel pourrait se transformer en une rigidité épistémique chez les enfants qui compliquerait les efforts de l’éducation à la PEV. A des fins d’exemple, penchons-nous sur le cas de l’amour stéréotypé suivant, tiré d’une séance de CRP avec des enfants âgés de cinq à 11 ans.³⁵ Bien que le groupe ait eu le sentiment que le concept d’amour satisfaisait les 3 C en étant central, commun et contestable, leur réponse immédiate (et indéboulonnable), quand ils se sont retrouvés face à une expérience de pensée impliquant un monde sans amour, a été de limiter leur conception aux relations romantiques et procréatrices entre des hommes et des femmes adultes. Par conséquent, en imaginant cette réalité alternative, ils ont hâtivement conclu que l’humanité disparaîtrait puisqu’il n’y aurait pas « d’amants » pour peupler la planète. Leur concept simpliste de l’amour n’incluait pas de comparaisons nuancées avec des concepts connexes tels que l’affection, le soin, l’appréciation, l’estime, etc., et il ne prenait pas non plus en compte de critères permettant d’intégrer d’autres formes et d’autres sujets de l’amour, allant de l’amitié platonique aux styles de vie LGBTQIA+ en passant par les projets qui sont des passions.

Bien qu’ils aient été très engagés dans leur recherche collective, les enfants ont stéréotypé un concept qu’ils semblaient fortement valoriser de différentes manières qui restreignaient le groupe de personnes qui en était considéré dignes, ainsi que les expressions qui devraient compter. Cette définition limitée a ouvert la voie à l’affirmation normative douteuse selon laquelle seuls les couples hétéronormatifs mariés de la même race devraient compter comme de véritables cas d’amour. Les enfants plus jeunes, apparemment influencés par les récits transmis par leurs propres familles, ont alors passé leur pause déjeuner à essayer de marier les animateurs adultes qui remplissaient les conditions strictes de leur concept stéréotypé. Pour faire le lien avec la PEV, la préoccupation claire est ici qu’au fur et à mesure que les enfants grandissent et ont davantage d’opportunités d’incarner leur autonomie grandissante, ils peuvent croire qu’ils ont raison de rejeter ou même de dénigrer des sortes d’amour qui, selon la plupart des standards éthiques, seraient considérées comme justifiables. Sur le plan épistémologique, la manière dont ils s’efforcent d’en apprendre plus sur le monde et ce qu’ils affirment en connaître serait influencé par ce concept stéréotypé, ce qui pourrait être préjudiciable, voire violent, au niveau relationnel—mais si leur concept même de violence est lui-même stéréotypé et qu’il désigne seulement la maltraitance physique, ils pourraient être aveugles au mal que représentent leurs affirmations.

Si jamais cette posture de rigidité épistémique peut être considérée comme autonome, elle l’est au mieux de manière irresponsable, et elle n’est certainement pas relationnelle. Comme je l’ai soutenu dans d’autres travaux, le « répertoire de stéréotypes » des enfants pourrait courir le risque de devenir le guide autoritaire de leur pensée et de leurs actes—les personnages, situations et morales de leurs récits mentaux leur semblant aussi familiers et réconfortants qu’un doudou élimé.³⁶ Ils pourraient s’accrocher à ce répertoire pour les mêmes raisons que celles suggérées par Lippmann à propos des citoyens moyens qui s’agrippent à leurs biais, et cette adhérence à des concepts trop simplistes et à des affirmations infondées pourrait être davantage renforcée par

³⁴ Curtis, 1991, 26-27.

³⁵ Cet exemple est tiré d’un des camps de « philocréation » offert par Brila Projets Jeunesse (brila.org) à Montréal, au Canada, dans le cadre de ma pratique et ma recherche continues en PPE.

³⁶ Veuillez voir Fletcher, 2016.

les adultes autour d'eux, y compris leurs enseignants. Le danger des concepts stéréotypés est double : ils peuvent falsifier le tableau au niveau du *contenu* et minimiser la complexité au niveau de la *procédure*, le résultat potentiel étant une rigidité épistémique qui sape la raisonnabilité requise pour une autonomie responsable en posant deux menaces concomitantes. En effet, les enfants risquent de menacer la pensée de leurs pairs à travers les affirmations normatives douteuses qu'ils cautionnent de manière réfléchie, tout en courant le risque d'être victimes de la menace que représentent les concepts stéréotypés des autres enfants, ce qui pourrait négativement influencer leurs propres tentatives de raisonnabilité. Dans des cas comme ceux-ci, ils peuvent soit tendre soit tomber dans le piège des « conditions interférentes » mentionnées ci-dessus qui font obstruction à l'autonomie responsable. Comment le défi des concepts stéréotypés peut-il alors affecter le potentiel de la PPE d'aider la PEV ? Et comment peut-il se manifester sous la forme de risques au sein de l'expérience de la CRP ?

L'animation de la CRP comme une opportunité au milieu d'un ensemble de risques

J'espère que la manière dont la PPE pourrait être considérée comme une aide à la PEV apparaît désormais clairement : en montrant aux enfants *comment* penser plutôt que *que* penser, nous leur permettons, comme l'écrit Lipman, « à la fois de comprendre et de pratiquer ce qu'implique la réduction de la violence et le développement de la paix. Ils doivent apprendre à penser par eux-mêmes à propos de ces sujets, et pas seulement fournir des réponses automatiques...[et] reconnaître qu'œuvrer ensemble pour la paix est une affaire intrinsèquement sociale et communautaire ». ³⁷ Conséquemment, la CRP représente une opportunité importante, notamment grâce à l'important rôle d'animation qu'elle confère aux adultes et en vertu de sa force égalitaire qui touche tous ceux qui sont impliqués, qu'ils soient jeunes ou vieux. Cependant, après avoir dit cela, je souhaite aborder ce que je perçois comme trois risques majeurs au sein de la CRP, à la fois au niveau du contenu et de la procédure : i) l'animation manipulatrice, ii) les moments d'enjeux élevés, et iii) les « étrangers affectifs ». Selon moi, ces éléments représentent des risques car les animateurs adultes peuvent soit saisir soit manquer les opportunités qu'a la PPE d'accroître son potentiel d'aider la PEV.

i) L'animation manipulatrice

La création d'un espace collaboratif permettant aux enfants de faire entendre leurs perspectives n'est malheureusement pas une proposition prisée de tous, notamment à cause de l'influence continue de conceptions controversées de l'enfance. Cela pourrait être dû à des points de vue tout bonnement âgistes et adultistes que l'on devrait remettre en cause, mais cela pourrait aussi être issu d'une réelle préoccupation de la part des adultes concernant ce que les enfants peuvent et devraient pouvoir supporter. Pour rappel, ce que j'argumente c'est que l'autonomie responsable grandissante implique que les enfants adhèrent de manière réfléchie à ce qu'ils jugent avoir raison de valoriser en tant qu'agents émergents ; néanmoins, ces valeurs ne sont parfois pas seulement volatiles, mais aussi contestables. Pour le dire simplement, si les animateurs adultes ne jouent pas leur rôle de guides attentifs, l'expérience de la CRP pourrait amener les enfants à cautionner des affirmations qui sont problématiques au niveau relationnel, dans la mesure où elles sont potentiellement préjudiciables sur les plans éthiques, politiques et psychologiques, tel que l'a indiqué l'exemple de l'amour stéréotypé. Bien qu'il soit important que les enfants aient leurs propres idées et préoccupations—des points de

³⁷ Lipman, 2003, 105-106.

vue qu'ils peuvent explorer et exprimer afin d'agir progressivement en accord avec eux en tant qu'agents émergents—que se passe-t-il si celles-ci sont dangereuses ?

On pourrait avancer que c'est précisément à cause de ce danger qu'il est crucial que la recherche philosophique soit pratiquée collaborativement par les enfants, puisque la multiplication des cadres de référence pourrait diminuer la probabilité que des affirmations douteuses résistent à la force du raisonnement collectif. Cependant l'animation d'une CRP est complexe et exigeante : en ouvrant un espace dans lequel les enfants peuvent penser de manière autonome, les animateurs adultes qui manquent de formation ou de sensibilité pourraient permettre à certains problèmes de triompher—et à la rigidité épistémologique de s'enraciner. Pour revenir à la notion de la fixation des croyances, en matière de réflexion tendant vers la vérité, les enfants qui manquent de soutien procédural de la part des animateurs risquent de se leurrer et de croire que la conception étroite qu'ils ont concocté est juste et véritablement la bonne, se prenant au piège de la pensée relativiste ou narcissique (« mon point de vue, ma vérité ») et « cherchant quelle croyance est la plus harmonieuse par rapport à leur système », une attitude contre laquelle Peirce nous met en garde.³⁸

Pire encore, en réponse à ces problèmes, les animateurs adultes pourraient devenir excessivement manipulateurs. Il est important de dire qu'une certaine dose de manipulation bienveillante semble inévitable dans l'animation de la PPE : en reformulant ou en accentuant certaines contributions en se basant sur ce qui semble le plus prometteur au niveau philosophique, les animateurs influencent forcément le cours de la recherche—la neutralité demeure un objectif désirable mais fuyant. Néanmoins, il y a une distinction importante entre le fait que les animateurs soient attentifs au potentiel philosophique de la recherche, et le fait qu'ils la dirigent vers des valeurs auxquelles ils adhèrent eux-mêmes de manière réfléchie ou bien qu'ils ont inconsciemment internalisé, que ce soit intentionnellement parce qu'ils savent ce qui est le meilleur pour les enfants ou accidentellement parce qu'ils n'ont pas conscience de leur propre influence lorsqu'ils interviennent.³⁹ Quoique les biais ne puissent pas être complètement évités, des cas comme ceux-ci s'éloignent clairement d'un apprentissage de la pensée pour se rapprocher de la zone plus périlleuse de l'indoctrination tant redoutée des partisans de la PEV, dans laquelle les adultes adoptent (voire imposent) eux-mêmes des positions philosophiques plutôt que d'outiller les enfants des compétences nécessaires pour qu'ils le fassent par eux-mêmes. La façon dont les adultes s'engagent dans leur rôle d'animateur est ainsi cruciale, et notamment la justesse de leurs interventions au niveau du temps et du contenu quand ils sont confrontés aux deux risques suivants.

ii) Les moments à enjeux élevés

Dans une CRP qui fonctionne bien, l'expérience vécue est mise sous une sorte de microscope à nuances : les chercheurs examinent des aspects de la vie de manière critique afin d'identifier les subtilités que l'on ignore souvent, ce qui leur permet de problématiser leurs présupposés épistémologiques, éthiques, métaphysiques, esthétiques, logiques et politiques, et de déterminer comment ils pourraient améliorer les définitions, critères et

³⁸ Peirce, 1997, 44.

³⁹ Il n'est pas rare que les enseignants d'une formation de PPE disent qu'ils aimeraient intégrer la pédagogie car elle leur permettra d'enseigner leurs valeurs et qu'ils savent « qu'ils ont les bonnes », ou bien que des enseignants se retrouvent trop impliqués dans la recherche à cause de leur propre intérêt pour la question, mélangeant de manière discutable le rôle d'animateur et celui de chercheur.

catégories avec lesquels ils évaluent le monde afin de mieux comprendre et de prendre part à leurs réalités quotidiennes. Toutefois, si la pensée du groupe est trop homogène, les enfants pourraient être sujets à différentes erreurs—notamment le biais de confirmation—qui pourraient les amener à adhérer à des concepts stéréotypés et, par extension, à des affirmations normatives douteuses. Comme le fait observer Sharp, « ce que l'on trouve dans toute connaissance dépend toujours fortement des questions que l'on pose et de la sorte de connaissance que l'on recherche, des présupposés que l'on prend pour acquis, des perspectives que l'on prend en compte et du contexte dans lequel on entreprend la recherche ».⁴⁰

Ce que je nomme les *moments à enjeux élevés* permet de cerner la sévérité des cas impliquant des concepts stéréotypés tout en soulignant le rôle important de l'animation pour se prémunir contre la rigidité épistémique, notamment au vu des engagements de la PEV. Plus précisément, un moment à enjeux élevés désigne un moment charnière au sein d'un dialogue de CRP où un enfant dit ou sous-entend quelque chose qui déstabilise la capacité de raisonnabilité des enfants et qui exige ainsi une intervention immédiate de la part de l'animateur adulte. Le moment est critique car les paroles énoncées ou sous-entendues risquent, si elles ne sont pas prises en compte, de mettre en péril les pensées et les actes des enfants en tant qu'agents émergents en laissant les concepts stéréotypés et les affirmations normatives douteuses qui leur sont associées persister de manière incontrôlée. Bien que les débats soient nombreux au sein du mouvement de la PPE concernant l'implication des adultes—quand et comment les adultes devraient-ils interrompre la recherche des enfants plutôt que de les laisser la conduire eux-mêmes ?—je souhaite défendre l'idée que les moments à enjeux élevés exigent incontestablement que l'on intervienne, tout en concédant qu'il n'est jamais aisé de déceler ou de déconstruire de tels moments.

Regardons un exemple tiré d'une autre CRP : pendant une série d'ateliers à l'extérieur portant sur la philosophie de la vie urbaine, un groupe d'enfants s'amusait à réfléchir à l'exploration contrefactuelle, « si vous aviez une baguette magique et que vous pouviez réaliser n'importe quel souhait pour votre ville, que feriez-vous ? ».⁴¹ Un garçon de huit ans a proposé que le groupe devrait trouver une façon de séparer les bonnes personnes des mauvaises, puis d'expulser ces dernières pour qu'elles ne menacent pas la nature de la ville. Quoique les intentions de l'enfant n'aient certainement pas été néfastes, sa recommandation a révélé un concept stéréotypé du bien et sous-entendu une affirmation normative portant sur la valeur de certains individus par rapport à d'autres. Il a présupposé qu'il existait deux catégories facilement identifiables d'individus, rendant donc raisonnable l'idée de vouloir peupler sa ville avec les « bonnes » personnes afin de s'assurer qu'elle demeure elle-même « bonne ».

Il va sans dire que de tels présupposés sont à l'origine de certaines des pires atrocités de l'histoire de l'espèce humaine : la notion d'un humain parfait a inspiré et justifié l'exclusion et même le génocide de grandes parties de certaines populations jugées indésirables selon des critères suspects et indéfendables. Les paroles du garçon représentaient donc un moment à enjeux élevés car elles risquaient d'entraîner un ensemble d'affirmations contenant des préjugés qui pourraient affecter sa capacité d'être raisonnable et autonome de manière responsable dans sa pensée et dans ses actes. Les enjeux étaient plus élevés encore car sa proposition a semblé influencer le concept du bien de ses pairs : les autres ont opiné avec enthousiasme, indiquant leur accord avec

⁴⁰ Sharp, 1993, 55.

⁴¹ Cet exemple est tiré d'un projet urbain auquel a participé Brila qui était financé par le gouvernement municipal de Montréal afin de recueillir les perspectives des jeunes à propos de leur ville.

l'idée qu'il serait naturellement préférable d'éliminer les « méchants » de leur ville adorée. Dans des cas comme celui-ci, lorsque des concepts stéréotypés énoncés ou sous-entendus risquent d'aboutir à des préjugés en matière de déterminants sociaux complexes comme le racisme, le sexisme, le capacitisme, l'homophobie et le classisme et ainsi de suite, le moment est considéré comme étant à enjeux élevés.

Etonnamment, la notion de « méchants »—et les concepts stéréotypés qui la sous-tendent—semblent ressortir à maintes reprises pendant les dialogues de CRP avec les enfants ayant l'âge d'aller à l'école primaire, notamment dans leurs contre-exemples d'un type d'individu qui est assurément indigne d'être valorisé ou bien traité par eux. C'était constamment le cas dans une école locale qui était dans sa première année de pratique régulière de PPE : quelle que soit la question de recherche, les étudiants de la deuxième à la quatrième année faisaient de nombreuses références aux voleurs comme étant des exceptions aux candidats dignes de souci moral, apparemment sans ressentir le besoin de justifier leur posture.⁴² Une telle tendance a dévoilé les différentes manières dont leur stéréotypie du concept de vol simplifiait à outrance et déformait les situations des voleurs, révélant une rigidité épistémique dont ils ont eu du mal à se détacher.

Dans quelques cas, ces contre-exemples sont devenus des moments à enjeux élevés qui requéraient une intervention : les enfants ont déterminé que les conséquences liées au fait d'être un voleur devaient être extrêmes, allant du retrait des droits fondamentaux et de la perte de dignité humaine jusqu'au fait d'infliger une souffrance majeure telle que se faire poignarder à mort. La force du nombre a produit des croyances dogmatiques radicales qui ont dominé, aux dépens d'une appréciation plus généreuse des conditions qui peuvent mener à la criminalité, allant du profilage racial aux sophismes d'appel à la terreur en passant par les inégalités socio-économiques. (Soyons clairs, il n'est pas question d'attendre des enfants qu'ils connaissent ces conditions, mais que les animateurs adultes décèlent le manque de nuance de la conception du groupe et apportent le soutien procédural adéquat pour complexifier les critères.) Ces paroles ont donc été considérées comme un moment à enjeux élevés parce qu'elles présentaient des concepts stéréotypés qu'il fallait examiner, de peur que les affirmations normatives douteuses exprimées pendant les dialogues de la CRP ne se traduisent par des actes problématiques au niveau relationnel dans le vrai monde.

iii) Les étrangers affectifs

Par ailleurs, la possibilité que surviennent des moments à enjeux élevés impliquant des concepts stéréotypés révèle une raison de plus de considérer l'animation de CRP comme une entreprise périlleuse, puisque l'ambiance dialogique qui en résulte peut générer de puissantes—quoique pas toujours positives—expériences phénoménologiques chez les enfants, notamment au niveau des affects. Lipman reconnaît que « les différentes opinions qui sont exprimées sont chargés de sentiments personnels, et plus il y a de points de vue avancés, plus ces différences de sentiment s'accroissent ».⁴³ A mon avis, bien que cette accentuation puisse être extrêmement constructive, les enfants devenant davantage conscients de ce qu'ils valorisent à travers leurs échanges corporels et affectifs, elle risque aussi de devenir marginalisante, exigeant ainsi une animation prudente de la part des adultes impliqués.

⁴² Cet exemple est tiré d'un des partenaires locaux de Brila—une école primaire francophone basée à Montréal dont tout le personnel enseignant a été formé pour animer des séances de CRP toutes les deux semaines.

⁴³ Lipman, 1988, 129.

Sans ces interventions, les voix les plus fortes peuvent monopoliser la parole et intimider la communauté en la poussant à accepter un consensus autour de concepts stéréotypés et des affirmations qui les accompagnent, même quand la raisonnable exigerait qu'il en aille autrement, affaiblissant ainsi le lien entre les co-chercheurs, les personnalités plus prononcées éclipsant celles qui sont plus timides, des jugements suivant la « règle de la majorité » entravant l'analyse rigoureuse, et les perspectives préconçues étant vigoureusement défendues alors que des propositions plus équitables sont négligées. Par conséquent, l'atmosphère d'ouverture, de coopération et d'interdépendance recherchée en CRP pourrait être supplantée par une atmosphère de coercition, d'hostilité et d'unilatéralité, les « intimidateurs » de la recherche influençant l'aptitude d'un groupe à partager le contrôle du progrès du dialogue—comme le suggèrent certains exemples de pratiques antérieures de PPE avec des délinquants juvéniles.⁴⁴

Il me semble qu'une manière particulièrement efficace de représenter ce risque est de le faire à travers la notion « d'étrangers affectifs », une expression forgée par la féministe Sara Ahmed pour désigner les individus qui se retrouvent éloignés par les affects prédominant dans leur contexte. Bien qu'elle se concentre sur les enjeux d'exclusion sociale parmi les populations marginalisées, je pense que ses exemples de « rabat-joie féministes, personnes queer malheureuses, et migrants mélancoliques »⁴⁵ peuvent être judicieusement appliqués aux réalités auxquelles sont confrontés les enfants dont les différences peuvent les empêcher de ressentir un sentiment d'appartenance à une CRP et se révéler sous la forme d'une résistance, toute justifiée qu'elle soit. Ces enfants peuvent prendre conscience que ce qui compte pour eux et ce qui leur semble valoir la peine d'y adhérer de manière réfléchi en tant qu'agents émergents est perçu comme faux, incorrect ou impopulaire dans le contexte d'une classe qui, disons, privilégie la blancheur ou l'hétéronormativité. En tant qu'étrangers affectifs, leur conscience de la rigidité épistémique du groupe peut être assez rudimentaire, notamment comparé aux adultes politisés auxquels Ahmed fait référence, mais leurs expériences phénoménologiques ne sont pas moins profondes d'un point de vue existentiel. En un sens, ils sont forcés d'exister en marge de la connaissance dominante (prenant la forme de concepts stéréotypés) car ceux-ci ne représentent pas ce qu'ils trouvent important. Dans le cas de l'amour stéréotypé, un exemple évident serait un enfant dont les propres constellations familiales diffèrent drastiquement des critères proposés—ses parents étant un couple interracial non-marié, son frère s'identifiant comme queer, son oncle étant asexuel et aromantique, sa cousine pratiquant la non-monogamie éthique, etc.

Selon moi, le statut de la CRP en tant qu'expérience corporelle et affectivement chargée augmente le risque que des concepts stéréotypés mènent à des moments à enjeux élevés qui produisent des étrangers affectifs chez les enfants. En effet, quoique puissante, la rencontre des corps dialoguants n'est pas toujours harmonieuse : quoique le problème des paroles agressives ait été traité sous plusieurs angles dans la recherche en PPE,⁴⁶ la question de l'hostilité corporelle demeure en grande partie négligée. Bien que de nombreux préjugés puissent en résulter, il y en a un que je souhaite souligner car il me semble crucial par rapport au potentiel qu'a le modèle de pouvoir aider la PEV : les enfants peuvent se retrouver affectivement marginalisés parce que ce qu'ils disent

⁴⁴ Lee, 1986, 15-16.

⁴⁵ Ahmed dans Gregg et Seigworth, eds., 2010, 30.

⁴⁶ De manière directement pertinente à cet article, Kennedy décrit l'agression qui a lieu au sein de ce qu'il nomme la « communauté d'intérêt » (2010, 204-205) ainsi que par rapport au pouvoir dans ses articles « Power, Manipulation and Control in a Community of Inquiry » (2003) and « The Psychodynamics of the Community of Inquiry and Educational Reform » (2000).

ou ce qu'ils représentent aux yeux du groupe est rejeté ou mal compris, non seulement verbalement mais aussi corporellement. Ils peuvent ressentir l'énergie agressive et antagoniste des locuteurs qui dominant au point que cela les réduise au silence, mais aussi que cela affecte leur corps—they se recroquevillent, reculent, suent, tremblent, ont la tête qui tourne et bégaiement. Leur volonté ou leur capacité de parler peut diminuer, ce qui a pour conséquence de se retrouver avec des perspectives manquantes et un déséquilibre des contributions, ce qui, à son tour, endommage la dynamique de la communauté. C'est ici à travers le corps qu'un risque se présente et non à travers la position philosophique, et on peut considérer que ce risque est violent dans la mesure où il peut causer un niveau de stress préjudiciable.⁴⁷ L'hostilité corporelle pouvant produire des étrangers affectifs au sein d'un groupe pourrait révéler un malaise général face à l'incertitude—une façon de résister à l'environnement de vérité émergent, instable et contestable de la CRP. Ceci renvoie à nouveau à la rigidité épistémique : les enfants peuvent vouloir défendre des concepts stéréotypés et les affirmations douteuses qui les accompagnent avec acharnement parce que la familiarité de ceux-ci est pour eux réconfortante. Comme nous l'avons vu, les positions philosophiques sont considérées comme ouvertes dans une CRP tant qu'une expérience de vie les guide et les nuance : comme l'écrit Sharp, « nous ne pouvons pas prendre part à une telle transformation créative...si nous continuons à adhérer à l'idée qu'il existe une seule vérité absolue, et que notre vision du monde est la seule à la contenir ».⁴⁸ Pourtant, si tout peut être remis en question (même les concepts que l'on considère être incontestables), les enfants qui se sentent déracinés ou désarçonnés par le processus peuvent exprimer leur aversion à travers une rigidité épistémique *corporelle* qui trahit une forme d'intolérance—une façon de communiquer une certaine peur ou un manque d'assurance en faisant face à des perspectives alternatives ou en voyant ses préjugés personnels remis en cause.

Cette possibilité est sûrement exacerbée dans les groupes de CRP présentant une grande diversité sociale puisque, comme l'écrit le théoricien de la PPE David Kennedy, « plus je suis exposé à des perspectives de connaissance—qu'elles soient de genre, de classe, de sexualité, de connaissance de soi, de croyances religieuses, de valeur esthétique et ainsi de suite—plus je rencontre de versions alternatives de la vérité ».⁴⁹ De plus, un enfant peut être suffisamment avisé pour ne pas laisser paraître son intolérance mais ne pas parvenir à en dissimuler la manifestation corporelle, notamment dans les cas où l'argument qui se développe va à l'encontre d'une conception qu'il favorise et qu'il est énoncé par quelqu'un considéré comme un « autre », voire comme quelqu'un d'inférieur. Par conséquent, la pensée multidimensionnelle pourrait aussi être entravée : certaines positions ou personnes pourraient ne plus être prises au sérieux (manque de pensée attentive) ; il pourrait y avoir une réticence à s'intéresser et à évaluer les points de vue et les arguments moins familiers (manque de pensée critique) ; et les enfants pourraient ne plus ressentir le besoin de chercher des perspectives manquantes, de tester les possibilités et de s'interroger sur les conséquences de leurs idées (manque de pensée créative).

Cette rigidité épistémique pourrait se répandre entre les corps dialoguants, ce qui aboutirait à un plus grand éloignement au sein du groupe, les enfants affectivement marginalisés se désengageant du processus. Les effets à long-terme de l'hostilité au sein et au-delà de la CRP pourraient être graves si les prédictions de Lipman sont correctes : « les gens qui ont le sentiment que leurs facultés sont marginalisées, leurs espoirs trahis et leur énergie gaspillée ont de bonnes chances d'être des gens pour qui la violence est un fantasme leur permettant de

⁴⁷ Je développe davantage cet argument et je présente la notion de « provocation corporelle » dans Fletcher, 2014.

⁴⁸ Sharp, 1997, 73.

⁴⁹ Kennedy, 2010, 137.

détourner l'amertume et le ressentiment qu'ils refoulent ».⁵⁰ Comment l'animation de CRP pourrait-elle alors prendre en compte les risques liés aux moments à enjeux élevés et aux étrangers affectifs sans devenir excessivement manipulatrice ? Les animateurs adultes peuvent-ils être interventionnistes d'une façon qui reflète les engagements de la PEV tout en aidant les enfants à travailler sur les concepts stéréotypés qui entravent leur autonomie responsable grandissante ?

Des pistes prometteuses pour une animation de CRP sensible à la PEV

Ma propre pratique de PPE suggère que les enfants qui prennent fréquemment part à des dialogues de CRP qui sont soutenus sur le plan procédural par une animation efficace peuvent être en meilleure posture que leurs pairs n'ayant pas été initiés à cette approche pour déceler les affirmations normatives douteuses qui émanent de leurs concepts stéréotypés—ainsi que les méthodes dialogiques infondées qui les perpétuent—les percevant tous deux comme des problèmes exigeant une analyse minutieuse étant donné leur impact néfaste potentiel sur leur raisonnable et, par extension, sur leur autonomie responsable. Plus précisément, ils peuvent plus rapidement juger problématique tout moment à enjeux élevés marginalisant, ayant appris à mettre en oeuvre les dispositions auto-correctives d'humilité, d'acceptation de la faillibilité et de confort avec l'incertitude qui, selon moi, forment le socle de la flexibilité épistémique dans une CRP. Étant donné cette possibilité, je souhaite plaider en faveur de deux pistes prometteuses pour l'animation—la conservation et la *difficilisation*⁵¹—qui ont de bonnes chances d'atténuer les risques exposés plus haut et donc de sensibiliser l'animation de CRP aux engagements de la PEV.

i) L'animation comme conservation

Pour débiter, selon l'argument que j'avance, les adultes devraient percevoir leur rôle d'animation de CRP comme celui d'un conservateur de musée—soit un rôle cherchant à s'occuper des « minuscules oeuvres d'art »⁵² que sont les actes mentaux selon Lipman, afin d'éloigner la construction collaborative de sens des enfants d'une pensée extrémiste et de la rapprocher d'affirmations et de concepts nuancés et complexes. La notion de conservateur (*Ndt* : en anglais, « curator »)—du latin *curare* signifiant prendre soin ou s'occuper de—contribue à mettre davantage en relief le rôle clé des animateurs dans l'aménagement d'un espace dialogique de flexibilité épistémologique. Tout comme les conservateurs choisissent et aménagent soigneusement les oeuvres d'art dans une exposition afin qu'elles correspondent à une galerie particulière, les animateurs adultes doivent faire preuve de circonspection et de discernement quant aux principes, procédures et matériels pédagogiques qu'ils adoptent pour créer une ambiance affective et corporelle propice à une dynamique de groupe auto-corrective. Bien que les questions et stratégies philosophiques puissent varier, les animateurs doivent continuer à aménager les mêmes affects de doute, de curiosité et d'émerveillement, tout en modélisant un engagement réfléchi afin de

⁵⁰ Lipman, 2003, 108.

⁵¹ *Ndt* : Ces deux termes posent une difficulté de traduction. « Conservation » rend « curatorship », qui se réfère au travail d'un conservateur de musée, consistant à aménager un espace en vue de susciter une expérience particulière chez le visiteur. « Difficilisation » rend « difficultating » qui, en anglais, s'oppose à « facilitating » (« animation »), signifiant que le rôle de l'animateur n'est pas seulement de rendre plus facile le travail des enfants, mais aussi parfois de le rendre plus difficile.

⁵² Lipman, 2003, 143.

motiver les enfants à persévérer, même lors de séances de CRP qui peuvent parfois être incontestablement dérangeantes, de manière à permettre une pensée plus responsable au niveau relationnel.⁵³

A quoi pourrait ressembler cette animation-conservation visant à favoriser les dispositions auto-correctives en pratique ? En encourageant l'humilité et l'acceptation de la faillibilité des enfants, les animateurs adultes peuvent les aider à percevoir leurs interprétations conceptuelles non pas comme statiques mais comme révisables, renforçant leur volonté d'adapter leurs méthodes aussi bien que leurs affirmations, plutôt que de préserver de manière opiniâtre des concepts stéréotypés dont ils ne peuvent plus nier les déficiences. Si les animateurs peuvent aménager un espace dialogique dans lequel le fait d'être disposé à se tromper et à changer d'avis est mis en valeur plutôt que dénigré, les enfants peuvent commencer à considérer les affirmations normatives qui émanent de leurs concepts stéréotypés comme étant des croyances provisoires et provisionnelles devant être examinées et testées. Comme le fait remarquer Lipman avec perspicacité, et en lien avec la PEV, « un tel esprit aide à désamorcer la polémique qu'inspirent généralement l'absolutisme et le fanatisme et atténue donc la violence à laquelle mène souvent cette polémique ». ⁵⁴ Par ailleurs, en modélisant une attitude de *confort face à l'incertitude* dans leur style d'animation, les adultes peuvent aider les enfants à mieux se confronter à la complexité et à l'ambiguïté, notamment quand leurs concepts stéréotypés sont déstabilisés, de manière à ce qu'ils réagissent avec curiosité plutôt qu'en se retranchant dans une pensée manichéenne qui leur est plus familière.

En soulignant les moments où les stratégies de recherche du groupe ne suffisent plus pour résoudre le problème identifié, les animateurs peuvent par conséquent aider les enfants à percevoir les avantages de la *flexibilité épistémologique* : en prenant conscience du fait que personne n'échappe à certaines difficultés en tâchant de construire du sens, les enfants peuvent mieux apprécier les différentes manières dont leurs efforts de recherche co-construits leur permettent de se libérer les uns les autres de la zone de sécurité des préjugés afin de générer des conceptions et des affirmations plus solides et plus robustes qui répondent aux attentes de leur raisonnable conjugée. Ce potentiel particulier de l'animation-conservation à tendre vers des dispositions auto-correctives fait écho à ce que Lippmann appelait de ses vœux dans l'éventualité où les citoyens devenaient moins craintifs, obstinés et crédules vis-à-vis de notre tendance à stéréotyper :

Si, dans [notre] philosophie, nous présupposons que le monde est codifié selon un code que nous possédons, il est probable que nous fassions en sorte que nos descriptions et nos observations du monde correspondent à notre code. Mais si notre philosophie nous dit que chaque homme ne représente qu'une fraction du monde, que son intelligence n'appréhende au mieux que les phases et les aspects d'un ensemble d'idées assez rudimentaire, alors, quand nous utilisons nos stéréotypes, nous savons généralement qu'ils ne sont rien de plus que des stéréotypes et *nous les retenons avec légèreté et les modifions avec joie*.⁵⁵

Pour en revenir au cas de l'amour stéréotypé, un aménagement attentif de l'espace de la part de l'adulte qui anime pourrait permettre au groupe de songer aux conséquences possibles de leurs affirmations normatives à

⁵³ La notion de conservation à travers « l'eros d'aspiration » est explorée plus amplement dans Fletcher et Oyler, 2016.

⁵⁴ Lipman, 2003, 123.

⁵⁵ Lippmann, 1922, 90–91. Italique par l'auteur.

propos de l'amour afin de voir comment ils pourraient améliorer leur concept.⁵⁶ Ils pourraient essayer de visualiser ce à quoi le monde ressemblerait si tout le monde vivait selon leur définition, prenant conscience que ces conditions pourraient changer la manière dont les gens se perçoivent et se comportent les uns envers les autres, ainsi que la manière dont ils ressentent et expriment leurs sentiments. Tout au long de ce processus auto-correctif, ils peuvent découvrir que ce qu'ils estiment est en réalité la loyauté, les liens émotionnels forts et la confiance réciproque, et pas le mariage et la compatibilité dans le sens le plus strict, faisant plus de place pour les notions d'amitié, de collégialité, de vocation, de philanthropie, de soin des animaux et ainsi de suite. Avec un concept de l'amour ayant subitement pris une apparence aussi ambiguë et complexe, ils peuvent, comme l'énonce Lippmann, en venir à « prendre conscience de plus en plus clairement d'où et de quand proviennent leurs idées, de comment ils les ont eues et de pourquoi ils les ont acceptées ».⁵⁷

ii) L'animation comme « difficilisation »

Bien que les perspectives offertes par l'animation-conservation semblent prometteuses, les dispositions auto-correctives proposées seront mises à rude épreuves dans les moments à enjeux élevés marginalisants. Face à ces risques, comment les adultes devraient-ils s'y prendre pour aménager l'espace dialogique ? Pour le dire simplement, leur grand défi est de préserver l'opportunité que représente la CRP *malgré* les risques importants qu'elle présente aussi—une gageure, même pour un praticien de PPE chevronné. Une voie qui s'offre à eux est à mon avis de voir que leur rôle de conservateur ne consiste pas à fluidifier le dialogue de recherche, mais à complexifier ses perspectives et ses processus. Si les enfants s'accrochent à leurs concepts stéréotypés au point d'en arriver à des moments à enjeux élevés marginalisants, il est nécessaire de les enjoindre à réfléchir aux éventuelles ramifications relationnelles problématiques que les perspectives et processus sur lesquels ils s'appuient pourraient avoir sur ce qu'ils affirment connaître sur le monde en tant qu'agents émergents. Par conséquent, pour faire un jeu de mots avec la racine épistémologique du terme « d'animation » (*Ndt* : « facilitation » en anglais), il doit aussi y avoir, au-delà du fait que les adultes rendent les choses plus faciles pour les enfants—au-delà du fait de *faciliter*—le fait de *difficiliser*.^{58 59}

La voie que je propose comporte des similitudes avec certaines des stratégies éducatives issues de la « pédagogie de l'inconfort » de Megan Boler, quoique son contexte universitaire présente des exigences différentes que celles de la PPE auprès de chercheurs plus jeunes. Il convient de noter qu'elle soutient « [qu']apprendre à vivre avec l'ambiguïté, l'inconfort et l'incertitude est un idéal éducatif louable », un idéal qui demande du courage autant de la part des étudiants que des éducateurs, en grande partie à cause des « dimensions et investissements émotionnels » difficiles qui ressortent quand les valeurs qui nous sont chères

⁵⁶ Il est important de noter que cet aménagement peut ne pas avoir lieu à la première tentative car les animateurs adultes peuvent être pris au dépourvu par un concept stéréotypé et avoir besoin d'un peu de temps pour s'adapter en fonction.

⁵⁷ Lippmann, 1922, 91.

⁵⁸ Ce terme provient d'une conversation que j'ai eue avec des collègues en 2012 lors du séminaire d'été de l'Institut pour l'avancement de la Philosophie pour enfants, le centre de recherche fondé par Lipman et Sharp à Montclair State University. Je l'ai utilisé fréquemment depuis dans ma pratique d'animatrice et de formatrice de PPE afin de saisir les subtilités du rôle de l'adulte dans une CRP.

⁵⁹ *Ndt* : J'ai suivi le néologisme de l'auteure en forgeant le verbe qui va avec le nom de « difficilisation ».

sont remises en cause.⁶⁰ Selon moi, difficiliser implique de cultiver chez les enfants un *inconfort joyeux* lors de leurs expérimentations de flexibilité épistémologique, non pas dans le sens de se réjouir quand on les rend mal à l'aise—ce qui semble astreignant, sinon incohérent—mais dans le sens Spinozien de la joie qui augmente notre pouvoir d'agir : une approche joyeuse de l'inconfort reconnaît son potentiel d'enrichissement des possibilités de pensée et d'action autonomes.⁶¹ L'idée est d'aménager un espace sécurisé afin d'y être pour ainsi dire « inconforté »—un espace d'interrogation et d'émerveillement actif devant le tohu-bohu et l'agitation qui caractérisent les concepts complexes, ainsi que l'intensité vertigineuse qui accompagne le fait de sortir des zones de confort pour s'attaquer à ces concepts.

A cette fin, les adultes doivent, en tant que « difficilisateurs.trices », apprendre à identifier les moments à enjeux élevés et à intervenir immédiatement en usant de questions procédurales qui cherchent à sonder les paroles énoncées ou sous-entendues pour en révéler les racines. Ils doivent anticiper, avec prudence mais aussi avec confiance, les éventuels défis pouvant entraver l'autonomie responsable grandissante des enfants afin de déterminer la façon dont les concepts stéréotypés et les affirmations normatives douteuses peuvent affecter ce qu'ils pensent avoir raison de valoriser. Dans des cas comme ceux-là, des interventions de difficilisation chercheront à encourager la flexibilité épistémique des enfants afin de désamorcer le moment à enjeux élevés : une réussite pourrait en réalité être marquée par un obscurcissement conceptuel initial du contenu de la recherche avant qu'il ne s'éclaircisse, ou bien par une tendance accrue des enfants à tergiverser ou à changer d'avis car la conviction qu'ils ont dans leurs postures initiales est moins dogmatique. Ce qu'il est important de noter, c'est qu'étant donné que l'objectif demeure de cultiver l'autonomie responsable des enfants, les interventions des adultes, quoique nécessaires, ne doivent pas se traduire par le fait de faire le travail de réflexion à la place du groupe.

Cependant, pour que la raisonnable soit un principe directeur, je souhaite aussi argumenter (peut-être de manière plus provocatrice) que l'on devrait accueillir à bras ouverts les manifestations de moments à enjeux élevés dans une pratique de CRP visant à être sensible à la PEV. Dans le langage courant, une situation « à enjeux élevés » est une situation qui implique de gros risques si les personnes en question échouent : c'est ce qui rend ces situations décisives—les exemples les plus courants des parties de poker ou des négociations d'affaires illustrent bien cela. Néanmoins, s'ils réussissent, que ce soit sous la forme de gains d'argent ou de pouvoir, on considère que les risques en valaient la peine. Pareillement, bien que les moments à enjeux élevés dans une CRP puissent être fortement préjudiciables s'ils ne sont pas bien gérés, on ne devrait pas oublier les gains potentiels pour autant. Dans les cas de figure cités plus haut, par exemple, les moments à enjeux élevés ont suscité des échanges philosophiques extrêmement productifs qui ont mobilisé plusieurs dispositions auto-correctives pour aider les enfants à déstabiliser les concepts stéréotypés qui sous-tendaient leurs affirmations normatives douteuses.

Mais je souhaite avancer un argument encore plus polémique. Je souhaite argumenter que, non seulement les moments à enjeux élevés devraient être accueillis à bras ouverts dans une CRP, mais aussi que l'on devrait d'une façon ou d'une autre les provoquer sciemment afin de créer des occasions où les enfants pourront se frotter à la rigidité épistémique sous la supervision attentive des adultes. Un grand nombre de gens qui s'intéressent à la PPE semblent être attirés par les opportunités qu'elle offre d'explorer des concepts positifs

⁶⁰ Boler, 1999, 197-99.

⁶¹ Spinoza, "Part IV. Of Human Bondage, or the Strength of the Emotions" dans Curley, ed., 1996, 113-116.

avec les jeunes, allant de la paix et du bonheur à la gentillesse, en passant par la compassion. L'une des figures de proue de ce groupe de praticiens est Frédéric Lenoir, dont l'organisme même—La Fondation SEVE—est un acronyme signifiant *savoir être et vivre ensemble*.⁶² Quoique j'accorde volontiers que ces concepts puissent mener à de magnifiques échanges dialogiques entre les jeunes (j'ai personnellement été témoin de nombre d'entre eux dans ma pratique), en tant que personne qui se préoccupe du développement de l'autonomie responsable pendant l'enfance, je trouve que cette voie plus douce est souvent insuffisante, puisqu'elle peut empêcher la pensée problématique de ressortir. Elle accorde trop d'importance au côté « rendre les choses plus faciles » de l'animation, aux dépens de la difficilisation. D'une certaine manière, une telle voie impose aux concepts les critères de centralité et de commonalité, mais élimine leur contestabilité—la leçon qui se dissimule derrière cela, c'est que ces concepts devraient compter pour tous les humains et que leur caractérisation favorable devrait faire consensus.

En effet, d'après mon expérience, quand on invite les enfants à s'interroger sur des concepts qui ont des connotations positives évidentes comme la paix ou la compassion, ils ont tendance à relayer ce qu'ils pensent que les animateurs adultes veulent entendre, ce qui donne ce que j'appelle des « réponses toutes faites » qui sont souvent influencées par les leçons qu'ils ont eu sur le sujet auparavant. Par exemple, si on invite une classe à partager ses réflexions sur l'attention et la bienveillance dans une école où les deux concepts font partie de la charte des valeurs, les réponses toutes prêtes qui ont tendance à ressortir occultent les véritables erreurs de pensée qui couvent sous la surface. Inversement, quand on leur donne la possibilité d'explorer des concepts plus piquants ou tabous qu'ils choisissent eux-mêmes tels que la cruauté, la revanche, la discrimination, la souffrance ou la rébellion, les enfants ne peuvent généralement pas suivre de schéma, ce qui fait que la provocation philosophique produit une pensée authentique, quoique peut-être déconcertante. C'est comme si le côté croustillant des sujets suscitait une réaction littérale ou implicite de « est-ce-qu'on-est-vraiment-en-train-de-parler-de-ça ? » qui ouvre grand les vannes. Puisque des dialogues comme ceux-ci représentent des territoires inconnus pour les enfants, ils semblent davantage disposés à dire ce qu'ils pensent vraiment plutôt que d'essayer de deviner quelles sont les bonnes réponses.

S'ensuit alors un déluge de moments à enjeux élevés—chacun révélant des concepts stéréotypés et des affirmations normatives douteuses connexes qui risquent de mettre en péril l'autonomie responsable grandissante des enfants. Mais une fois ces pensées relationnellement problématiques sorties au grand jour, un animateur qui « difficilise » peut se mettre au travail pour de bon, utilisant les moments à enjeux élevés pour diagnostiquer les outils de pensée et les dispositions qui ont besoin d'être pratiqués dans un groupe donné. Voilà à mon avis le véritable potentiel que possède la PPE d'aider la PEV : dans une ambiance dialogique de soutien bien aménagée, les enfants se sentent suffisamment en sécurité dans l'inconfort pour partager leurs convictions actuelles—avec les bons et les mauvais côtés—et les autres ont la possibilité de leur renvoyer ce qui leur semble raisonnable de continuer à croire vu ce qu'ils savent et vu ce que l'adulte leur a permis de remettre en cause à travers des interventions de difficilisation.

Je crains que sans ce genre de provocation, les animateurs n'aient pas accès aux erreurs de pensée nichées dans les conceptions des enfants, ce qui voudrait dire qu'elles pourraient continuer à opérer en passant inaperçu, ce qui pourrait aboutir au genre de raisonnement défectueux et aux postures moralement discutables qui ont aussi tendance à caractériser l'extrémisme violent. Dans le cas de l'expérience de pensée d'un monde

⁶² Lenoir, 2016.

sans amour, l'objectif était d'ailleurs en partie de provoquer sciemment des moments à enjeux élevés : plutôt que de faire l'éloge de l'amour en tant que tel, la provocation philosophique a inversé la tendance, donnant aux enfants la possibilité de complexifier un concept ayant clairement des fondements relationnels, ainsi que de remettre en cause (voire de diversifier) les conceptions hégémoniques. Bref, ce dialogue de CRP exigeait une stratégie de difficilisation pour complexifier, plutôt que pour simplifier à outrance, la pensée des agents émergents que sont les enfants.

Enfin, dernier élément mais non des moindres, le risque des étrangers affectifs exige aussi que les adultes oscillent entre l'animation de facilitation et la difficilisation afin de sensibiliser la CRP aux engagements de la PEV. Les adultes devraient être particulièrement sensibles à l'entrecroisement des déterminants sociaux et des conditions interférentes qui peuvent déjà isoler certains enfants dans leur réalité quotidienne, et ils devraient s'efforcer de les empêcher de se retrouver affectivement marginalisés dans leur expérience de CRP. En matière d'interventions de difficilisation, cela implique que les adultes soulignent l'hostilité corporelle quand ils la décèlent. En outre, quand des propos ou un langage corporel méprisants surviennent dans une recherche et produisent des étrangers affectifs, les adultes qui animent doivent aménager un espace sécurisé pour que les enfants marginalisés puissent partager la difficulté de leur expérience d'assujettissement ou d'ostracisme afin que cela devienne un point de référence pour l'auto-correction du groupe au fur et à mesure qu'il progresse, tendant vers moins de rigidité et davantage de flexibilité épistémique. Un élément particulièrement pertinent par rapport aux engagements de la PEV est que la méta-conscience qui en résulte sur le plan corporel—ou ce que j'appelle le *tact corporel*—peut aussi sensibiliser les enfants à l'importance, non seulement de *ce* qu'ils disent, mais aussi de *comment* ils le disent ; cela peut même éclairer la façon dont ce second aspect risque (si l'on n'y prend pas garde) de prioriser certains aux dépens d'autres interlocuteurs, comme c'est historiquement le cas pour des personnes marginalisées dont les idées n'ont pas droit de cité dans la recherche philosophique.

Conclusion

Pour finir, l'approche de la PPE que j'ai défendue dans cet article demande à ce que le sens des concepts ne soit pas pris pour acquis—que même la *valeur* des valeurs soit explorée et négociée—pour que la pédagogie réalise au mieux son potentiel d'aider la PEV. A travers des dialogues de CRP aménagés pour permettre la flexibilité épistémologique, ce à quoi les enfants peuvent, en tant qu'agents émergents, finir par adhérer de manière réfléchie est une conception modifiée—une conception plus nuancée que leur tableau stéréotypé initial ; une conception qui rend davantage justice à la complexité de la vie contemporaine dans un monde de différences. Si l'objectif est de cultiver l'autonomie responsable pendant l'enfance, il existe une vraie tension dans le fait que des adultes veuillent enseigner des valeurs spécifiques tout en utilisant des méthodes dialogiques telles que la CRP—les résultats confus peuvent s'avérer marginalisants pour les enfants et risquent de compromettre leurs premières tentatives de vivre de manière autonome et relationnellement saine. En matière d'engagements de la PEV, les dangers ne sont pas tant dans les réponses toutes faites que dans les erreurs de pensée qu'elles dissimulent ; un enfant peut faire preuve de poésie en évoquant la paix et la compassion, mais c'est seulement quand il est obligé de prendre position à propos de leurs relations tendues avec d'autres concepts et d'autres contextes qu'il peut prendre conscience (avec émerveillement, mais aussi peut-être avec consternation) de l'ambiguïté qui imprègne les perspectives et les processus que l'on prendrait sinon pour acquis et pour vrais. Ce faisant, l'enfant peut s'éloigner des croyances dogmatiques et se rapprocher de «

l'irritation du doute »⁶³ que décrit Peirce et qui est pour lui un élément essentiel de la recherche flexible : pour parler de manière métaphorique, ce qui fait que l'envie de prendre part à une recherche philosophique collective continue de démanger l'enfant, ce n'est pas l'intuition que la paix est une bonne chose et la violence, une mauvaise, ce sont les frictions inconfortables qui surgissent quand on l'invite à gratter un peu.

Natalie M. Fletcher, PhD, est une praticienne philosophique et une chercheure interdisciplinaire de Montréal, au Canada, qui se spécialise en PPE et en philosophie de l'enfance. Docteure en philosophie et pédagogie, elle est professeure associée à l'Université de Montréal et coordonnatrice scientifique de l'Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse. Natalie est la directrice fondatrice de Brila (www.brila.org) un organisme de bienfaisance maintenant dans sa quinzième année qui développe la pensée critique et l'imagination engagée chez les jeunes du préscolaire au collégial par l'entremise de dialogues philosophiques et de projets créatifs, ou son approche originale de Philocréation™. En plus d'avoir enseigné en philosophie pour enfants à l'Université Laval et en philosophie au Cégep John Abbott, elle dirige des formations en animation philosophique à tous les niveaux à travers le monde, et elle est certifiée comme formatrice-coach chevronnée de à l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Elle a siégé aux comités exécutifs de divers organismes internationaux de philosophie pour jeunes – dont le International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) et le Committee on Pre-College Instruction in Philosophy du American Philosophical Association – et a publié de nombreux articles et chapitres dans le domaine, incluant un essai qui a remporté le prix international de recherche en philosophie pour enfants. Elle a complété un stage postdoctoral en philosophie pour jeunes sur l'épistémologie morale et sa recherche actuelle porte sur les dimensions éthiques et politiques des pratiques philosophiques durant l'enfance et l'adolescence. Natalie voit les petits philosophes à qui elle s'adresse non pas comme des adultes en devenir, mais comme des agents de changements à part entière.

Références

- Boler, M. *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge, 1999.
- Boydston, J. *The Collected Works of John Dewey: Early, Middle and Late Works*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1990.
- Curley, E. (ed.). *Spinoza's Ethics*. London: Penguin Books, 1996.
- Curtis, M. "Walter Lippmann Reconsidered." *Society*, 28, 23-31, 1991.
- Festenstein, M. "Inquiry as Critique." *Political Studies*. 49, 2001, 730-748.
- Fletcher, N. M. "Negotiating the Pseudo-Environments of Childhood." *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, edited by D. Kennedy and B. Bahler. Landham, MD: Lexington, 2016.
- Fletcher, N. M. "Body Talk, Body Taunt: Corporeal Dialogue within a Community of Philosophical Inquiry." *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(2), 2014.
- Fletcher, N. M. and J. M. Oyler. "Aspirational Eros: Curating an Aesthetic Space for Argumentation." *Routledge International Handbook on Philosophy for Children*, edited by M. Gregory, J. Haynes and K. Murriss. New York: Routledge, 2016.
- Friedman, M. *Autonomy, Gender, Politics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Gregg, M. and G. J. Seigworth (eds.). *The Affect Theory Reader*. London: Duke University Press, 2010.
- Gregory, M. *A Framework for Classroom Dialogue*, presentation. Mendham, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2011.

⁶³ Peirce, 1997, 12.

- Gregory, M. *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008.
- Gregory, M. "Normative Dialogue Types in Philosophy for Children," *Gifted Education International*, 2007, 22 (1), 160-171.
- Kennedy, D. *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2010.
- Kennedy, D and P. Lushyn. "Power, Manipulation, and Control in a Community of Inquiry." *Analytic Teaching*, 23(2), 2003, 103-110.
- Kennedy, D. and P. Lushyn. "The Psychodynamics of Community of Inquiry and Educational Reform: A Cross-Cultural Perspective." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15(3), 2000, 9-16.
- Lee, K. J. "Doing Mark in a Juvenile Correctional Facility." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 6(3), 1986, 9-16.
- Lenoir, F. *Philosopher et Méditer avec les Enfants*. Paris: Michel Albin, 2016.
- Lipman, M. "Philosophy for Children's Debt to Dewey," *Critical and Creative Thinking*, 12, 2004, 1-8.
- Lipman, M. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Lipman, M. *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, M. *Natasha: Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press, 1996.
- Lippmann, W. *Public Opinion*. New York: Brace and Company, 1922.
- Mackenzie, C. and N. Stoljar (eds.). *Relational Autonomy: Perspectives on Autonomy, Agency and the Social Self*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Peirce, C. S. "The Fixation of Belief" in *Pragmatism: A Reader*, edited by Louis Menand. New York: Vintage, 1997.
- Sharp, A. M. "The Aesthetic Dimension of the Community of Inquiry." *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 17(1), 1997, 67-77.
- Sharp, A. M. "Peirce, Feminism, and Philosophy for Children." *Analytic Teaching*, 14(1), 1993, 51-62.
- Splitter, Laurence and A. M. Sharp. *Teaching for Better Thinking*. Sydney: Australian Council for Educational Research, 1995.